



EL AMBIENTE ESCOLAR DESDE EL SENTIDO DE LA ACCIÓN PEDAGÓGICA

Marlene López Visbal

mlopezv1014@yahoo.es

Universidad Pedagógica Experimental Libertador

RESUMEN

El ambiente escolar desde el sentido de la acción pedagógica se presenta como un fenómeno sistémico de significados subjetivos e intersubjetivos que demanda ser investigado e interpretado para comprender como devienen esta realidad co-creada por los actores sociales de una comunidad. La misma está constituida por una trama conformada por espacio biológico, psicológico, pedagógico, físico y espiritual. En su interior se gestan y consolidan los objetivos educativos, razón por la cual es un proceso de interés para los gobiernos a nivel global. El propósito final de este artículo es socializar una aproximación teórica sobre el ambiente escolar desde el sentido de la acción pedagógica. Entre los referentes teóricos consultados se mencionan a UNESCO (2013), Bisquerra, Pérez, García, (2015), León (2016), SERCE (2016), Seligman, (2011), Csikszentmihalyi (2017), Touriñán, (2017). Ministerio de Educación de Colombia 2015-2018. En lo que concierne a las categorías metodológicas se asumirá el paradigma, interpretativo Padrón (2010), la metodología etnográfica Goetz y LeCompte (1988) y Martínez (2013). El contexto antropológico sociocultural donde se desarrollará el estudio será la Institución Educativa El Valle (IEDV), y los actores sociales (2) directivos, (2) docentes, (2) estudiantes, (2) Padres (2) familia y/o (1) y/o algunos miembros de la comunidad. Para el acopio de la información se utilizarán las técnicas de observación participante, notas de campo, entrevista, estudio del discurso y del texto, así como también a las técnicas de la imagen. Como reflexión final, la aproximación teórica se estructuraría en función de opciones sistémica que implique tres procesos de desarrollo; la sensibilización sobre la importancia del ambiente escolar, el desarrollo desde los enfoques pedagógicos de habilidades personales y profesionales y la creación de procesos de evaluación permanente.

Palabras clave:
Categorías,
El Ambiente escolar,
Sentido de la acción
pedagógica.

SCHOOL ENVIRONMENT FROM THE PEDAGOGICAL ACTION PERSPECTIVE

ABSTRACT

School environment according to pedagogical action is presented as a systematic phenomenon of subjective and intersubjective meanings that demand investigation and interpretation to understand how this reality is developed and co-created by social actors in a community. It is also constituted by spiritual, physical, pedagogical, psychological, and biological spaces. Inside, the educational objectives are managed and consolidated, which is why it is an interesting process for global governments. The ultimate purpose of this article is to generate a

Key-words:
Categories,
School environment,
Pedagogical action
perspective

theoretical approximation regarding the school environment from a pedagogical action perspective. Among the consulted theoretical references, we find UNESCO (2013), Bisquerra, Pérez & García (2015), León (2016), SERCE (2016), Seligman, (2011), Csikszentmihalyi (2017), Touriñán, (2017), and the Colombian Education Ministry (2015-2018). Regarding methodological categories, the research will follow the interpretative paradigm (Padrón, 2010), the ethnographic methodology (Goetz & LeCompte, 1988, and Martínez, 2013). The anthropological sociocultural context where the study will be developed is the El Valle Educational Institution (Institución Educativa El Valle) and the educational actors will be two (2) directors, two (2) teachers, two (2) students, two (2) parents, two (2) families, and one (1) member of the community. Information will be collected by means of participative observation, field notes, interviews, discourse study, and image techniques. As a final reflection, the theoretical approximation will be structured according to the systemic options that involve three development processes: sensibilization on the importance of school environment, the development of pedagogical approaches on personal and professional skills, and the creation of permanent evaluation processes.

L'ENVIRONNEMENT SCOLAIRE DÈS LA PERSPECTIVE DE L'ACTION PÉDAGOGIQUE

RÉSUMÉ

L'environnement scolaire dès l'action pédagogique est un phénomène systématique de significations subjectives et intersubjectives qui demande d'être recherché et interprété pour comprendre comment devienne cette réalité co-créé par les acteurs sociaux d'une communauté. La recherche est constituée par une intrigue conformée par des espaces biologiques, psychologiques, pédagogiques, physiques et spirituelles. À l'intérieur, on gère et consolide des objectives éducatives ; c'est la raison pour laquelle c'est un processus d'intérêt pour les gouvernements au niveau global. Le but de cette recherche est de générer une approximation théorique sur les environnements scolaires dès le sens de l'action pédagogique. Parmi les références théoriques, on mentionne UNESCO (2013), Bisquerra, Pérez, García, (2015), León (2016), SERCE (2016), Seligman, (2011), Csikszentmihalyi (2017), Touriñán, (2017) et le Ministère d'Éducation en Colombie (2015-2018). Concernant les catégories méthodologiques, on va assumer le paradigme interprétatif (Padrón, 2010), la méthodologie ethnographique (Goetz et LeCompte, 1988, Martínez, 2013). Le contexte anthropologique socioculturelle où on développera l'étude sera l'institution éducative El Valle (Institución Educativa El Valle) et les acteurs sociaux seront deux (2) directeurs, deux (2) enseignants, deux (2) parents, deux (2) familles et un (1) membre de la communauté. L'informations sera collecté grâce aux techniques d'observation participative, des notes de champ, des entretiens et l'étude du discours, ainsi comme les techniques de l'image. L'approximation théorique sera structurée en fonction des options systématiques qui impliquent trois processus de développement : la sensibilisation sur l'importance de l'environnement scolaire, le développement dès les approches pédagogiques des compétences personnelles et professionnelles et la création de processus d'évaluation permanentes.

Mots-clés:
catégories,
L'environnement scolaire,
Sens de l'action
pédagogique

INTRODUCCIÓN

El ambiente escolar es un fenómeno que inquieta a numerosas sociedades, culturas, etnias, comunidades y gobiernos a nivel global. Para éstos, se hace necesario que en las instituciones educativas los estudiantes se sientan bien y cómodos al desarrollar sus labores; es sustancialmente importante que mantengan una cosmovisión compartida de bienestar, desde sus experiencias socioculturales, deseen participar en las actividades escolares de manera armoniosa, porque esto impacta de forma positiva o negativamente la realización académica, la eficiencia y la eficacia de su proyecto personal profesional; lo que es más importante el compromiso personal de los ciudadanos que se forman en torno a mejores modos de convivencia.

En este sentido, la Educación de los estudiantes, es en síntesis para la vida, el objetivo fundamental de la educación, interpretando a Touriñán (2017), es el desarrollo de destrezas, hábitos, actitudes y conocimientos que capacite a las personas para elegir, comprometerse, decidir, relacionarse con los valores, realizar su proyecto de vida, utilizando la experiencia axiológica para dar respuesta, ante las oportunidades y las exigencias que plantea cada situación; es decir, se trata de educarse responsablemente para la vida.

Desde este ámbito, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, (UNESCO) (2013), presenta el ambiente escolar como el conjunto de relaciones entre los miembros de una comunidad escolar, configurado por aquellos factores estructurales, personales y funcionales propios de una institución, que le atribuyen un estilo propio al plantel. Para el Ministerio Nacional de Educación (MEN 2015), Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (2014), y la Fundación Pro Antioquia (2017), el ambiente escolar para el aprendizaje es un espacio intencionado para el desarrollo de competencias, por medio de experiencias, interacciones y colaboración.

Para los actores sociales de esta investigación el ambiente escolar se presenta con varios matices, en lo físico edificaciones pocas seguras y en lo emocional, social complejas relaciones sociales y emocionales que demandan ser sobrellevadas para proseguir en los cursos de acción. De acuerdo a ello, la investigadora concibe esta visión que deviene del ambiente es-

colar, como un proceso fenoménico, es decir, se crea, vivencia y transforma con actores sociales específicos, en contextos socioculturales concretos, desde relaciones espacio temporal determinadas y con un generoso acervo antropológico que interviene en la interpretación que hacen los actores sociales de cada situación que vivencian históricamente en el espacio-tiempo, en sus comunidades.

En tal sentido, esta investigación ha generado en la autora, un reto por indagar sobre este fenómeno en el ámbito de esta escuela, la cual está ubicada en una zona de alto riesgo psicosocial, lo que connota un espacio de significación que invita a describir su realidad, considerando, desde una mirada socio antropológica sus singularidades, sus retos y oportunidades culturales, las distintas maneras de vivir y pensar sobre los grandes y los pequeños acontecimientos y situaciones por las que han cruzado sus historias personales, sociales y comunitaria, para consolidar el ambiente escolar que hoy viven.

En consideración a lo expuestos en la investigación surgen diversas inquietudes como el hecho de saber sobre los desafíos del ambiente escolar desde el sentido de la acción pedagógica, sobre cómo los actores construyen los significados sobre el ambiente escolar en dicho sentido, así como la comprensión del sentido que crean los actores sociales sobre este contexto y el hecho de indagar sobre cómo construir una aproximación teórica acerca del ambiente escolar y su aplicabilidad desde el sentido de la acción pedagógica.

Desde estas inquietudes, el objetivo es generar un cuerpo conceptual sobre el fenómeno ambiente escolar desde la acción pedagógica, en correspondencia con los sentidos que le atribuyen los actores sociales que conviven en la institución, ya que éstos son los autores de la realidad que crean y viven. Derivando de esta forma la importancia de su desarrollo.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Enfoque Conductista Skinner (1972)

Estas miradas sobre el ambiente escolar se enfocan en manipular los estímulos presentes en el ambiente, para lograr los resultados deseados dentro del mismo (estándares). Desde los enfoques pedagógicos, este planteamiento coincide con la visión del conductismo Skinner (1972), el cual supone que todos los comportamientos y logros son respuestas a ciertos estímulos, por tanto el rol del estudiante en la co-crea-

ción social del ambiente escolar, es pasivo, el sólo responde al manejo de ciertos factores ambientales que el docente manipula, este último maneja el ambiente escolar utilizando la disciplina basada en la autoridad, por tanto, impone los deberes, reglas y normas; evalúa los resultados y ejecuta las acciones correctivas del comportamiento de no logro.

En consideración a esta perspectiva para desarrollar, cambiar, impactar o mantener los resultados en el ambiente escolar, según Skinner (1980), sólo se necesitan los reforzadores adecuados para moldear la conducta; es decir, estímulos para que el comportamiento se repita o castigo para que se inhiba. Los reforzadores positivos son las recompensas, para lo cual se utilizan felicitaciones públicas, premios, reconocimientos, certificados entre otros. Los reforzadores negativos, implican la negación del reforzamiento; o el castigo (implicaciones éticas lo cuestionan), si el estudiante no cumple con los estándares de desempeño.

De manera que, el enfoque conductual, individualiza a los estudiantes para que respondan a los códigos transmitido, promueve la competencia (rivalidad) por recompensas, en detrimento de valores como la solidaridad y la convivencia. Al respecto, para algunos autores, la corriente conductista supone un proceso de socialización que busca incorporar normas que respondan a formas y modelos defendidos por la sociedad, el docente y la institución; es decir, externos al estudiante, para eso manipula los factores físicos, sociales, psicológicos, cultural y ecológicos, asociados al proceso educativo; manipula el ambiente para que el estudiante responda como se desea.

La visión conductista deja al estudiante y muchas veces al docente afuera de la construcción de los ambientes escolares, los desdibuja. El aporte es percibido por la investigadora como útil en la resolución de algunas situaciones puntuales como son la conformación de algunas normas de convivencia. De hecho considera que se aleja este enfoque de la valoración necesaria que tienen los significados y los sentidos atribuidos por los actores sociales, fuente principal para esta investigación.

Entre quienes adoptan esta perspectiva están Romo (2012), quien lo define en correspondencia con los aspectos físicos, sociales y humanos que configu-

ran el espacio-tiempo. León (2016), lo presenta como un medio de aprendizaje, que promueve el crecimiento de la competencia ambiental, estimula la práctica de las habilidades y mejora el desempeño y El Segundo Estudio Regional Comparativo y Evaluativo en América Latina y el Caribe SERCE (2016), lo conceptualiza, como las condiciones al interior de la escuela, para Influenciar el desempeño de los estudiantes.

Enfoques: Humanismo Rogers (1982) y Constructivismo Piaget (1968), Vygotsky (1976)

El enfoque humanista y constructivistas conciben a los actores sociales como responsables de la creación del ambiente escolar. La perspectiva humanista, representada por Rogers (1982), sostiene que éstos pueden aprender desde sus nivel de madurez, guiado por sus estados afectivos, promueve así, la necesidad de expresar libremente sus expectativas, intenciones, preferencias, estos, solo aprenderán las cosas que para ellos, son interesantes, significativas y valiosas, en tal sentido, aprende por descubrimiento.

En este orden de idea, Rogers (ob.cit.), delineó ciertos procesos para crear ambientes escolares pedagógicos y de desarrollo; en tal sentido propuso: a) crear en los encuentros educativos y de convivencia, un clima de confianza que permite nutrir y acrecentar la curiosidad y el deseo natural de aprender; b) Alentar una modalidad coparticipativa en la adopción de decisiones en todos los aspectos del aprendizaje, en la que investiga a los estudiantes, el cuerpo docente y las autoridades; c) Estimular en los estudiantes el deseo de valorarse para desarrollar confianza y autoestima; d) Revelar el entusiasmo que produce todo descubrimiento intelectual y emocional, lo cual despierta en los actores sociales el interés por la formación permanente.

Con respecto a los profesores recomendaba: a) desarrollar en los profesores aquellas actitudes que la investigación ha señalado como más eficaces para favorecer el aprendizaje. b) ayudar a los profesores a evolucionar como personas y a encontrar satisfacción plena en su interacción con los estudiantes. c) desarrollar la conciencia de que, para todos nosotros, el buen vivir es algo interior y no depende de causas externas. Por tanto, el enfoque humanista divisó como tarea del docente la generación de espacios de crecimiento, li-

berar el camino para que el estudiante en unión a los actores sociales, utilizando sus espacios fenoménicos socioculturales, aprendan lo que quieran aprender, en el momento de su vida que se encuentra.

En cuanto a los planteamientos teóricos de los constructivistas, la investigadora destaca, la visión del papel protagónico del estudiante y rol activo de acompañamiento del docente que se mantienen, según se esboza en el humanismo. La variación se observa, cuando desde las propuestas de los teóricos, Piaget (1968), Vygotsky (1976), enfocan la atención en el aprendizaje considerando la organización del conocimiento de los estudiante, a partir de sus conocimientos previos. Lo fundamental en este modelo no es la adquisición de un nuevo conocimiento, sino conseguir una nueva capacidad con él, es decir, aplicar lo que saben en un escenario nuevo.

Para Piaget (ob.cit), el constructivismo supone que la creación del nuevo conocimiento se promueve cuando el estudiante interactúa con el objeto de conocimiento, insiste en la necesidad de confrontar lo aprendido en el aula con la realidad. El conocimiento se encuentra vinculado a la actuación y realización, es decir a las transformaciones que los actores realizan sobre el mundo que les rodea, de esta forma, el conocimiento es producto de la interacción de ambos factores: del sujeto al objeto de manera continua, a través de los procesos de asimilación, acomodación, organización y adaptación. Construir ambientes escolares partiendo de esta visión, invita a mirar los estadios evolutivos donde se encuentran los actores, las transformaciones posibles de concretar desde las experiencias previas.

Ahora bien, si la autora dirige la atención a lo planteado por Vygotsky (1976), retoma que esta teoría considera al sujeto completamente social, y expresa que los nuevos conocimientos se forman a partir de los propios esquemas de la persona, producto de su realidad y la comparación con las perspectivas de las otras personas que lo rodean; es decir, desde la interacción social. El conocimiento es concebido, como un proceso de interacción entre el sujeto y el entorno socio cultural. Bajo estas consideraciones se construyen e interviene el ambiente escolar; como producto de interacciones sociales sustentada en el conocimiento previo y el bagaje cultural inherente a cada sujeto social en el contexto socio histórico donde hace su vida;

es decir, que en esta construcción emergen desde lo social, prácticas sustentadas en significados sociales que aprehenden de los valores socioculturales, rituales, tradiciones, costumbres, mitos tradiciones, simbolismos e interacciones, con los otros.

Los aportes de la visión pedagógica del constructivismo como fundamento para la consolidación de los ambientes escolares en la (IEDV), se percibe, desde la investigadora, en la integración del respeto por la persona del que aprende (posición que coincide con el humanismo), y de su acervo socio histórico-cultural, en interacción permanente con su contexto social.

El Ministerio de Educación en Colombia MEN (2017), coincide con este enfoque, el mismo define:

El ambiente escolar para el aprendizaje, como el espacio donde los estudiantes interactúan, bajo condiciones y circunstancias físicas, humanas, sociales y culturales propicias, para generar experiencias de aprendizaje significativo y con sentido. Dichas experiencias son el resultado de actividades y dinámicas propuestas, acompañadas y orientadas por un docente (p. 1).

Esta visión focaliza la responsabilidad que tienen los actores de generar el ambiente escolar desde la calidad de sus interacciones. Coinciden con los enfoques pedagógicos humanista y constructivistas al tomar en cuenta la adquisición significativa del aprendizaje desde las innovaciones en la práctica educativa del docente.

Enfoque Centrados en Pedagogía Positiva y Construcción Social

El Enfoque Centrados en Pedagogía Positiva Desarrollo de Habilidades para la vida Seligman (2011) y Csikszentmihalyi (2017) y Construcción Social de Papert (1968), Bisquerra, Pérez, y García, (2015). El primer enfoque centrado en la psicología positiva enfatiza en las habilidades para la vida y el bienestar, la creación de espacios socio emocionales ecológicos, para el desarrollo de la convivencia y paz. Para el segundo el énfasis está, en la creación, es decir crear las realidades deseadas, concretar las intenciones. Esta destaca la importancia de la acción, es decir del proceder activo en el proceso de aprendizaje

Pedagogía Positiva Desarrollo de Habilidades para la vida

Según Seligman (2011) y Csikszentmihalyi (2017), desde la psicología positiva las fortalezas psicosociales permiten a las personas transformar conocimientos, actitudes y valores en habilidades, es decir, saber qué hacer con las competencias consolidadas. Enfoca la necesidad de hacer que las intenciones de aprendizaje se concreten, es decir, proponerse y trabajar para que las cosas ocurran, para que el ambiente escolar corresponda con lo que los actores sociales desean.

Bajo esta visión, la habilidad es una competencia psicosocial para enfrentarse exitosamente a las exigencias y desafíos de la vida diaria. Cada habilidad está compuesta por uno o más elementos, cuya naturaleza está determinada por las normas y valores que definen lo que es un comportamiento apropiado en cada contexto social y cultural. A su vez, las normas y valores dependen de factores como el género, la edad y la condición social.

Complementando esta visión de habilidades para la vida, la autora acoge el construccionismo social, desarrollado por Papert (1968), esta destaca la importancia de la acción, es decir del proceder activo en el proceso de aprendizaje, de manera que el maestro construccionista asume un papel mediador en lugar de adoptar una posición instructiva. La enseñanza se sustituye por la asistencia al estudiante en sus propios descubrimientos a través de construcciones que le permiten comprender los fenómenos de una manera práctica. El rol del estudiante es construir la realidad desde sus intereses personales y sociales.

En la actualidad, el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, Ministerio de Cultura de Colombia y Fundación Carvajal, (2014), asume estos planteamientos, concibe el ambiente escolar como sistema vivo que se manifiesta como proceso dinámico cambiante, a medida que cambian los estudiantes, los intereses, las necesidades, también cambian con las edades, generando ambientes escolares específicos; mientras los estudiantes cambian, los adultos y el entorno en el que está inmerso el estudiante también lo hace.

En sintonía con esta perspectiva, la Secretaría de Educación de Medellín (2015) asume el ambiente escolar integrado por tres procesos: a) Las distintas formas de relacionarse y comunicarse los miembros de una institución educativa, b) los procesos de integración institucional de los actores (docentes, padres y estudiantes), involucrados en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, c) a los factores internos y externos que impactan el éxito del estudiante. Esto incluye la salud de los mismos, la seguridad y la disciplina, así como también, la forma como se sienten conectados con la escuela.

En tal sentido el aporte elaborado por la investigadora desde esta perspectiva, es la necesidad de enfocarse en los aspectos positivos del acervo cultural de cada persona, sociedad y contextos para transferir la fortaleza de la felicidad como satisfacción por el logro de deseos alcanzados, a nuevos retos sociales; construir ambientes escolares desde esta perspectiva implica hacerlo en sintonía con habilidades para el bienestar y para la vida.

El Saber Pedagógico

Según Vílchez, (2004), el saber pedagógico se concibe como una forma de entender e interpretar el quehacer de los docentes, que retoma su propia mirada frente a las concepciones de vida y cultura en el contexto histórico social en el cual se desarrolla, a partir de la reflexión individual que realiza sobre las forma cómo piensa y representa sus acciones pedagógicas. Si bien la categoría saber pedagógico de los docentes ofrece un amplio espectro para su estudio, su propia naturaleza y constitución prescribe un sentido de amplitud y complejidad, al cual es menester aproximarse, a fin de comprender cómo suceden los eventos que conforman el ambiente escolar.

Por su parte, en el saber pedagógico según Tourián, (2017), se genera la necesidad de encontrar relaciones entre el yo y el otro y los otros, construir el nosotros desde un accionar pedagógico solidario y comprensivo, en consideración al sentido de identidad, la territorialidad, relación de convivencia y género. Según el teórico desde la acción pedagógica se dan ciertas interacciones que permiten definir el sentido de la acción y las responsabilidades asociadas.

Insiste asimismo, el teórico en la necesidad de encontrar relaciones entre el yo y el otro y los otros como:

a) Relaciones de identidad territorial, relaciones temporales, relación de género, relación de formación que impacta el proyecto de vida y carrera;

b) Relación de convivencia como interacción de identidades en un marco territorial. Se da una relación temporal, porque la realidad es inagotable y tenemos que interpretarla en cada acción;

c) Relación de género cultural, toda acción educativa es cultural, diversa y diferente, porque el yo se distingue de todo lo demás y se educa por medio de los símbolos culturales;

d) Atendiendo a la categoría conceptual de género, es cultural, es una relación marcada por el principio educativo de la diversidad y la diferencia, porque cada uno es como es y cada cosa es lo que es, aunque puedan ser cambiados en la interacción. Buscamos la diversidad y la diferencia sin convertirlas en desigualdad;

e) Entre el yo, el otro y lo otro se da siempre la relación de formación que afecta a la condición humana, de manera general, vocacional o profesional.

ABORDAJE METODOLÓGICO

La investigación adoptó una ontología subjetiva e intersubjetiva, en la cual el interés se centra en el sistema de significados de los actores sociales, así considerando a Martínez (1991), cuando la realidad no es concebida como un agregado o yuxtaposición de elementos, sino que sus "*partes constituyentes*" forman una totalidad organizada con fuerte interacción entre sí, es decir, cuando constituyen un "sistema", su estudio y comprensión requiere captar la estructura dinámica interna que lo define y caracteriza; para lograr ese cometido es necesario recurrir a una epistemología cónsona con el sentido de la búsqueda y es por ello que esta investigación se orienta hacia el paradigma postpositivista, desde un enfoque fenomenológico, bajo la investigación cualitativa y el método etnográfico.

En este sentido, el paradigma postpositivista según Martínez (2013) se caracteriza porque toda observación es relativa al punto de vista del observador. Por su parte, para Einstein (1905); toda observación

se hace desde una teoría. Asimismo Hanson (1985); plantea que toda observación afecta al fenómeno observado. Heisenberg (1958); no existen hechos, sólo interpretaciones Nietzsche (1986); estamos condenados al significado, también expresado por Merleau-Ponty (1999).

Para develar la realidad de ello la investigadora recurrió al enfoque fenomenológico interpretativo, que según Padrón, (2010), explica que, desde esta mirada, el producto del conocimiento se relaciona con las interpretaciones de los simbolismos socioculturales a través de los cuales los actores de un determinado grupo social abordan la realidad (humana y social, fundamentalmente fenomenológica). Más que interpretación de una realidad externa, el conocimiento es interpretación de una realidad tal como ella aparece en el interior de los espacios de conciencia subjetiva (de ahí el calificativo de Introspectivo vivencial-hermenéutica). Lejos de ser descubrimiento o invención, en este enfoque el conocimiento es un acto de comprensión.

Ahora bien, la investigación cualitativa según Strauss y Corbin (1998), Busot (1991) y Martínez (2013), minimiza la pretensión en gran parte irracional, de cuantificar toda realidad humana, consciente de la frecuente irrelevancia de la cuantificación y de la importancia que tienen, en cambio, el contexto y el significado de los actos humanos. Para Martínez (ibidem), la investigación cualitativa tiene como propósito develar el conocimiento sobre la realidad social, a partir de las condiciones particulares y sociales de quienes la originan y la viven, precisamente desde los actores que confluyen en el contexto objeto de estudio en esta investigación.

Respecto a la etnografía, esta es concebida por Goetz y LeCompte (1988), como la descripción o reconstrucción analítica de escenarios y grupos culturales intactos. Lo que para autores como Martínez (2013), es una alternativa del enfoque cualitativo y es la fase metodológica de observación de la etnología, que a su vez es una subdivisión de la antropología cultural. La etnografía se centra en hacer descripción e interpretación de un grupo de personas que pueden pertenecer, o no, a un grupo étnico, pero sí que comparten características comunes y son estas vivencias de esas características, lo que se investiga. El grupo de esta investigación lo conforman los actores socia-

les de la Institución Educativa El Valle (IEDV), (2) directivos, (2) docentes, (2) estudiantes, (2) Padres (2) familia y/o (1) algún miembro de la comunidad.

Para hacer acopio de los significados que permitirá hacer las descripciones según Martínez (2013), se recurre a la observación participante, notas de campo, entrevista, estudio de los textos y el discurso con las técnicas de la imagen, estas últimas permiten volver sobre la información cuando se necesite o requiera. Así para aproximarse a los significados se utilizará considerando a este autor, la sistematización de la información, categorización, descripción, interpretación, comprensión y teorización. Como criterios de credibilidad y legitimación de los hallazgos se utilizará la triangulación y la legitimación intersubjetiva-Inter jueces.

REFLEXIONES FINALES

Para estructurar la aproximación teórica sobre el ambiente escolar desde el sentido de la acción pedagógica se recurre a los actos de interpretar y comprensión los significados subjetivos e intersubjetivos aportados por los actores sociales y con los cuales se responden a los propósitos de la investigación. En tal sentido para describir los desafíos del ambiente escolar en la (IEDV) se concluye que deben estructurarse desde los órdenes implicados en su creación (factores externos e internos). Ambos factores desafían a los actores sociales y exigen de los mismos el desarrollo de procesos de toma de conciencia sobre los aspectos físicos, relacionales, manejo de conflictos, seguridad y ambiente imbricados en la creación del ambiente escolar.

Al Interpretar los significados que le atribuyen los actores sociales al ambiente escolar desde el sentido de la acción pedagógica en la (IEDV), se concluye que la violencia se hace presente y permea los distintos órdenes del ambiente escolar, por lo que se considera poco nutritivo para desarrollar los ambientes escolares, Desde los factores externos se acepta la presencia de calor, malos olores, instalaciones inseguras y edificaciones deterioradas. Desde los factores internos prevalece en lo emocional social tratos violentos en acciones físicas, verbales y psicológicas. Asimismo, la ausencia de comunicación entre pares es frecuente.

Por su parte, comprender los sentidos que emer-

gen sobre el ambiente escolar desde la significancia de la acción pedagógica en la (IEDV), remite a la prácticas socio antropológicas de esta comunidad, pues la presencia de posiciones pedagógicas es variada, el equipo institucional se desempeña pedagógicamente desde enfoques humanistas y conductista, los aportes de los enfoques constructivistas, construccionistas y positivista no son aplicados y existe poca consciencia de los aportes que estos proporcionarían a la institución.

Sobre la base de las ideas expuestas, la aproximación teórica se estructuraría en función de opciones sistémicas que implique tres procesos de desarrollo; la sensibilización sobre la importancia del ambiente escolar y la concreción de una visión sostenida del ambiente escolar requerido. El desarrollo desde los enfoques pedagógicos de habilidades personales y profesionales para la concreción del ambiente escolar deseado. La creación de procesos de evaluación permanente donde se logre sostener categorías de logro y análisis que permitan identificar, darse cuenta, que si hay aproximaciones significativas hacia la creación del entorno educativo que se quiere.

REFERENCIAS

- Bisquerra R, Pérez J, García, E. Bisquerra A, (2015). *Inteligencia emocional en Educación*. Madrid. Editorial Síntesis.
- Busot, J. (1991). *El método naturalista y la investigación educativa*. Maracaibo-Venezuela. Universidad de Zulia
- Csikszentmihalyi, M. (1990) *Fluir*. USA. Editorial
- Einstein, A. (1905) *Sobre la Teoría de la Relatividad Especial y General*. Madrid, Alianza Editorial
- Goetz, J. y Lecompte, M. (1988): *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. España. Ediciones Morata.
- Hanson R. (1985) *Patrones de Descubrimiento Observación y Explicación*. Alianza Editorial. Madrid
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, Ministerio de Cultura, Fundación (2015). *Protección Integral de los niños, niñas y adolescentes, y al fortalecimiento familiar*. [Página informativa en línea]. <https://www.icbf.gov.co/instituto>. [Consulta 2019 enero 24]
- Martínez, M. (1991). *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. Manual teórico- práctico. México. Ediciones Trillas.

Ministerio de Educación Nacional Colombiano. (2015), *Colombia la mejor Educación para el 2025. Líneas estratégicas de la política educativa del Ministerio de Educación Nacional. Colombia. MEN*

Ministerio de Educación Nacional Colombiano. (2017), *El Ambiente Escolar y El Mejoramiento de los Aprendizajes Ruta de Reflexión y Mejoramiento Pedagógico "Siempre Día E". Guía 4 para Directores y Docentes Líneas estratégicas de la política educativa del Ministerio de Educación Nacional. Colombia (Pág. 1)*

Ministerio de Educación Nacional Colombiano. (2018), *Sistema Educativo. Ministerio de Educación Nacional. Colombia. [Documento en Línea] Disponible en: <http://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-231235.html>. [Consulta 2019 enero 24]*

Merleau-Ponty, M. (1999). *Fenomenología de la percepción*. Editorial Altaza. Barcelona.

Nietzsche, F. (1986). *Fragmentos*. Tecnos Madrid.

Padrón, J (2010). *La Organización de la Investigación*. Caracas. Universidad Central.

Papert, S. (1982). *Desafío a la mente: Computadoras y educación*. Buenos Aires: Galápagos.

Piaget, J. (1968). *La teoría constructivista de Jean Piaget y su significación para la pedagogía contemporánea*. Revista científica *Dominio de la Ciencia. Dom. Cien.*, ISSN: 2477-8818 Vol. 2, núm. esp., dic., 2016, pp. 127-137. [Revista en Línea]. Disponible en: <http://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/index>. [Consulta: 2019, febrero 27].

Roger, Carl (1982) *Libertad y Creatividad en la Educación*. México. Ediciones Paidós.

Romo, V. (2012). *Espacios educativos desafiantes en educación Infantil*. En V. Peralta y L. Hernández (Coord.), *Antología de experiencias de la educación inicial iberoamericana* (pp. 141-145). OEI y UNICEF. Recuperado de: <http://www.oei.es/metas2021/infancia2.pdf>. [Consulta 2019, enero 16]

Skinner, B. (1972). *La necesidad de las máquinas de enseñar*. Strom, R. (Comp.) *Aprendizaje escolar y evaluación*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Skinner, B. (1980). *Más allá de la libertad y la dignidad*. Barcelona: Fontanella.

Segundo Estudio Regional Comparativo y Evaluativo en América Latina y el Caribe SERCE (2016) Office Santiago and Regional Bureau for Education in Latin America and the Caribbean [526], Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de

la Calidad de la Educación.

Seligman, M (2011) *La Auténtica Felicidad*. Barcelona Ediciones B.

Strauss; Corbin (1998) *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia. Editorial Universidad de Antioquia.

Touriñán, J. M. (2017). *Mentalidad pedagógica y diseño educativo. De la pedagogía general a las pedagogías aplicadas en la función de educar*. Santiago de Compostela. Editorial Andavira

UNESCO (2013) *Análisis del Clima Escolar: Poderoso Factor Que Explica el Aprendizaje en América Latina y El Caribe*. Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) de OREALC/UNESCO Santiago.

UNESCO (2013) *Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015*. Publicado en 2013 por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago).

Vygotsky (1976) *Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar*. Madrid AKAL.

Vílchez, N (2004) *Una revisión y actualización del concepto de Currículo*. Revista *Telos*, Vol. 6 No. 2 – 2004. Venezuela