



ITESO

Universidad Jesuita
de Guadalajara

JALISCO

GOBIERNO DEL ESTADO



CONACYT

Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología

**CRISTINA PERALES FRANCO
EDUARDO ARIAS CASTAÑEDA
MIGUEL BAZDRESCH PARADA**

DESARROLLO SOCIOAFECTIVO Y CONVIVENCIA ESCOLAR



**DESARROLLO
SOCIOAFECTIVO
Y CONVIVENCIA
ESCOLAR**

DESARROLLO SOCIOAFECTIVO Y CONVIVENCIA ESCOLAR

**CRISTINA PERALES FRANCO
EDUARDO ARIAS CASTAÑEDA
MIGUEL BAZDRESCH PARADA**



ITESO
Universidad Jesuita
de Guadalajara

JALISCO
GOBIERNO DEL ESTADO



CONACYT
Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología

INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE OCCIDENTE

Biblioteca Dr. Jorge Villalobos Padilla, SJ

Perales Franco, Cristina

Desarrollo socioafectivo y convivencia escolar / C. Perales Franco, E. Arias Castañeda, M. Bazdresch Parada. -- Guadalajara, México : ITESO, 2014.
206 p.

ISBN 978-607-9361-52-5

1. Disciplina Escolar. 2. Interacción en la Educación – Tema Principal. 3. Interacción Social – Tema Principal. 4. Hogar y Escuela. 5. Comunidad y Escuela. 6. Desarrollo Emocional – Tema Principal. 7. Educación Sentimental. 8. Educación para la Paz. 9. Educación Primaria. 10. Psicología Educativa. 11. Educación y Sociedad. I. Arias Castañeda, Eduardo II. Bazdresch Parada, Miguel III. t.

[LC]

370. 153 [Dewey]

Esta obra es resultado del proyecto titulado “Procesos de diagnóstico del clima escolar en escuelas de educación básica de Jalisco basados en indicadores de convivencia escolar” el cual fue financiado mediante el Fondo Mixto CONACYT-Gobierno del Estado de Jalisco, clave 2011-06-172399

Diseño original: Danilo Design

Diseño de portada: Alejandro Figueroa

Diagramación: Olivia Hidalgo

La presentación y disposición de *Desarrollo socioafectivo y convivencia escolar* son propiedad del editor. Aparte de los usos legales relacionados con la investigación, el estudio privado, la crítica o la reseña, esta publicación no puede ser reproducida, ni en todo ni en parte, en español o cualquier otro idioma, ni registrada en o transmitida por un sistema de recuperación de información, en ninguna forma ni por ningún medio, sea mecánico, fotográfico, electrónico, magnético, electroóptico, por fotocopia, o cualquier otro, inventado o por inventar, sin el permiso expreso, previo y por escrito del editor.

1a. edición, Guadalajara, 2014.

DR © Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO)
Periférico Sur Manuel Gómez Morín 8585, Col. ITESO,
Tlaquepaque, Jalisco, México, CP 45604.
www.publicaciones.iteso.mx

ISBN 978-607-9361-52-5

Impreso y hecho en México.

Printed and made in Mexico.

Índice

INTRODUCCIÓN	7
ESTADO DEL CONOCIMIENTO	11
LA GESTIÓN DE LOS APRENDIZAJES PARA LA CONVIVENCIA Y PARA LAS DISCIPLINAS EN LAS PRÁCTICAS DOCENTES, COMO OBJETO DE ESTUDIO	61
ELEMENTOS TEÓRICOS-METODOLÓGICOS	91
MANUAL DE AUTODIAGNÓSTICO DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR	175
BIBLIOGRAFÍA	199

Introducción

Esta obra, fruto de la investigación titulada *Procesos de diagnóstico del clima escolar en escuelas de educación básica de Jalisco basados en indicadores de convivencia escolar*, auspiciada por Conacyt-Fomix, está dirigida a profesores, directores y autoridades del sistema educativo interesados en abordar los problemas de la interrelación humana desde la perspectiva de la convivencia. Se divide en cinco apartados que en conjunto son una unidad pero que pueden ser leídos de manera independiente, acorde a los intereses del lector.

En la primera parte de este trabajo se aborda el estado del conocimiento de la convivencia escolar, el cual es un concepto al que continuamente se hace referencia en diversas iniciativas, políticas públicas o análisis de la situación de las instituciones educativas en México y en otros diversos países. Es también un campo de estudio que poco a poco se ha consolidado, sobre todo en la perspectiva analítica-prescriptiva, donde se sitúa este concepto como un área por fortalecer y desarrollar en los ambientes escolares para propiciar contextos adecuados para el aprendizaje y disminuir el fenómeno de la violencia escolar, cuyo análisis ha cobrado auge en esta última década en el país.

En la segunda parte se incluye un trabajo de Cecilia Fierro y Bertha Fortoul, surgido en la Universidad Iberoamericana León, sobre el mismo tema. El diálogo permanente permitió verificar la cercanía y a la vez complementariedad de los planteamientos, y por ende la necesidad de incluirlo en este libro. El aporte recupera el camino seguido en el esfuerzo por desarrollar un acercamiento teórico-metodológico al objeto relativo a la gestión de los aprendizajes disciplinares y de la convivencia en prácticas docentes situadas en entornos vulnerables.

La consideración sobre la vulnerabilidad del entorno imprime una complejidad adicional a los esfuerzos reportados, toda vez que supone la necesidad de utilizar un concepto pertinente que permita articularse al enfoque teórico–metodológico construido para analizar las prácticas docentes.

En la tercera parte se da cuenta de algunas decisiones teórico–metodológicas para el análisis de la convivencia escolar, a partir de optar por analizar la convivencia como una estructura propia del ser humano que en su vida cotidiana se pueden enmarcar en seis núcleos socioafectivos como mecanismos de formación y análisis de la convivencia escolar.

En la cuarta parte se presentan elementos que ayudan a comprender más la importancia de las emociones en los procesos formativos, especialmente de los niños. Se dan a conocer los resultados de las encuestas aplicadas en 170 escuelas de la zona metropolitana de Guadalajara,¹ Jalisco, y se analizan sus resultados. Por último, la profundización de este estudio permitió elaborar como producto final un instrumento de autodiagnóstico dirigido a las escuelas primarias, el cual se presenta en la quinta parte de este libro.

Es importante señalar que el enfoque de estos trabajos es hacer de la convivencia escolar un objeto de estudio e intervención, visualizado como algo valioso y necesario en sí mismo, ya que es fuente de aprendizajes para la vida y va más allá de los logros académicos. Vista así, la convivencia como proceso de humanización es una meta esencial de la educación que no puede ser abarcada desde la normativa solamente, ni puede reducirse al ámbito exclusivo del aula sino que está presente en todos los espacios, mediatos e inmediatos, que conforman la escue-

1. Se levantaron datos válidos de 12,768 alumnos (6,325 hombres y 6,443 mujeres). 6,301 cursaban el tercer grado y 6,467 el sexto. De maestros se levantaron datos válidos de 591 (167 hombres y 424 mujeres). De estos, 294 fueron maestros y maestras de tercer grado y 297 de sexto grado. Los padres de familia cuyos datos de respuestas se consideraron válidos fueron 4,944, indistintamente padre o madre de los alumnos, de la muestra; 2,602 fueron padres de alumnos de tercer grado y 2,342 padres de alumnos de sexto grado.

la. Así, es necesario conocer y analizar las formas de interacción que construyen la manera de “vivir juntos” que se vive en la escuela y que, a su vez, conforma una experiencia central en la formación de todos los miembros de la comunidad educativa.

Estado del conocimiento

INTRODUCCIÓN

La convivencia escolar es un concepto al que continuamente se hace referencia en diversas iniciativas, políticas públicas o análisis de la situación de las instituciones educativas en México y en diversos países. Es también un campo de estudio que poco a poco se ha ido consolidando, sobre todo en su perspectiva analítica-prescriptiva, donde se sitúa este término como un área por fortalecer y desarrollar para propiciar contextos adecuados para el aprendizaje y disminuir el fenómeno de la violencia escolar, cuyo análisis ha cobrado auge en esta última década en el país.

Este estudio permitió elaborar un instrumento de autodiagnóstico en las escuelas primarias del estado de Jalisco. Para esto, no es suficiente observar y diagnosticar la violencia escolar sino que es necesario abarcar las redes de interrelación de los miembros de una comunidad escolar (estudiantes, profesores, padres y madres de familia y directivos) y las formas de interacción que construyen la manera de “vivir juntos” que se vive en la escuela y que, a su vez, conforma una experiencia central en la formación como miembros de un grupo humano de los estudiantes.

Al igual que con muchos otros conceptos sociales y educativos, la convivencia se reconoce como importante, pero su definición, especialmente en los términos operativos que requiere un estudio cuantitativo, resulta elusiva. Dependiendo del área de dónde se aborde y de las necesidades a las que se quiere atender, la noción de convivencia puede significar:

- Conductas apegadas a las normas.
- Interacciones positivas entre maestros y alumnos.
- Interacciones positivas entre pares.
- Satisfacción y pertenencia a la escuela.
- Clima escolar favorable para el aprendizaje.
- Desarrollo moral.
- Desarrollo socioafectivo.
- Manejo de conflictos.
- Inclusión de las diferencias.
- Participación en la vida escolar.
- Reducción de la violencia escolar.
- Reducción de conductas de riesgo.

Los estudios analizados sobre la medición de la convivencia tanto en México como en Iberoamérica, surgen de diferentes áreas de análisis de la educación como la educación inclusiva, la gestión escolar, la educación para la paz y el manejo de conflictos, la educación democrática y la participación ciudadana, la educación moral y ética, etc. Las investigaciones e instrumentos revisados aquí fueron agrupados en seis grandes categorías:

- Descriptores de convivencia.
- Clima escolar / clima de aula.
- Respeto a las normas.
- Manejo de conflictos.
- Factores de convivencia asociados al aprendizaje.
- Estrategias de convivencia.

Es importante señalar que muchos de los documentos analizados pueden situarse en más de una categoría. Sin embargo, se optó por situarlos en una u otra, dependiendo del énfasis central del estudio y, en algunos casos, del énfasis de los resultados del mismo. En los casos donde se tienen elementos de más de una categoría, se señala explícitamente.

Los criterios para seleccionar los estudios aquí analizados son principalmente cuatro. El primero es que abordaran explícitamente la noción de convivencia. Debido a que las áreas donde la convivencia es tomada como objeto de estudio son tan amplias y diversas, se optó por elegir únicamente investigaciones o instrumentos donde se señalara que el objetivo era medir, estudiar o incidir directamente en la convivencia escolar, dejando para un segundo momento de análisis otros donde se podía establecer analíticamente una conexión entre lo estudiado y la convivencia escolar, por ejemplo estudios centrados en analizar los valores democráticos, etcétera.

El segundo criterio fue rechazar los estudios e instrumentos que abordaran como objeto de estudio la violencia escolar, solamente. La cantidad de estudios de este tipo es variada y amplia, y forman en sí un eje de análisis importante. Sin embargo, debido a que desde la noción de esta investigación, la convivencia no puede ser reducida a la violencia escolar o a su reducción, se eligieron aquellos que tuvieran una visión más amplia de las interacciones escolares; aunque muchos de los que se presentan aquí abordan la violencia en las escuelas, no la plantean como su único foco de análisis.

El tercero fue seleccionar principalmente estudios latinoamericanos y españoles. La principal razón de esto es que “convivencia” como objeto de estudio, está precisamente situado en esta región del mundo, sin encontrar traducciones directas, en términos de objetos de estudio, en idiomas diferentes al español. Únicamente en el caso de la categoría de “clima escolar” se aborda un estudio estadounidense.

El cuarto y último criterio fue centrarnos en estudios que intentaran medir la convivencia y no describirla o analizarla desde la perspectiva cualitativa. Se decidió no tomar en cuenta para este estado de conocimiento estudios de caso o análisis que no tuvieran, cuando menos, un instrumento cuantitativo que pudiera ser analizado como fuente para la construcción de un autodiagnóstico. Esto no significa un rechazo a cualquier investigación cualitativa sobre convivencia, ya que muchas de ellas proveen herramientas y características centrales para la

comprensión del fenómeno y fueron usadas para la construcción del equipo de una noción operativa de convivencia y para la construcción de varios de los indicadores. Sin embargo, no serán incluidas en este apartado del estado del conocimiento de la medición de convivencia.

A continuación se presenta una noción inicial del constructo de convivencia. Se dan a conocer los estudios analizados y distribuidos en las seis categorías mencionadas antes. Se describe en cada caso el objetivo y el alcance del estudio, así como algunas características de interés para la presente investigación. Para concluir se incluye un apartado sobre hallazgos y reflexiones transversales, y las referencias bibliográficas.

NOCIÓN DE CONVIVENCIA ESCOLAR¹

La convivencia es reflejo de la cultura que se desarrolla en la vida cotidiana, implica el modo de ser de cada persona en interrelación con los otros, donde cada sujeto pone en práctica sus valores, creencias, percepciones, reflexiones, el conocimiento adquirido, etc. La convivencia es generalmente visualizada como una actividad orientada hacia mejores formas de vida en sociedad, donde se va incluyendo la pluralidad heterogénea de proyectos vitales, lenguajes, modelos organizativos y económicos con sus respectivas pautas de comportamiento ético y moral.

Aunque el término “convivencia” no tiene traducción equivalente al español en otros idiomas, la categoría “convivencia” nace, acorde a Leonardo Boff (2007), en Brasil. Boff presenta dos nichos de experiencia de donde surge esta categoría: el primero con Paulo Freire, pedagogo, que parte de denunciar la división maestro / alumno como

1. Este planteamiento incluye la valiosa contribución de Cecilia Fierro y Guillermo Tapia, académicos de la Universidad Iberoamericana León, durante los seminarios realizados en 2012 por la Red Latinoamericana de Convivencia Escolar.

no originaria. Lo originario es la comunidad discente, en la que todos se relacionan con todos y, al intercambiar, aprenden unos de otros.

Aprender, para Freire es un acto vital; es una comunión de vidas, de intereses y de destino; es un juego de relaciones personales y sociales en las que todas las dimensiones de la vida emergen y se articulan entre sí, unas veces en tensión otras en armonía, siempre dentro de un dinamismo de intercambio en todas las direcciones (Boff, 2007: 28).

El segundo nicho son las comunidades eclesiales de base, fenómeno que nació en Brasil en los años cincuenta del siglo XX y se difundió por todo el mundo. Se caracterizan por ser comunidades, es decir personas en relación directa, igualitarias, incluyentes, solidarias y fraternas. Y de base, porque surgen entre los más pobres, del estrato más “bajo” de la sociedad. Conforman una red constituida por tres ingredientes que configuran la convivencia social: participación, comunión y celebración (Boff, 2007: 31).

El término “convivencia” fue adjetivado en el ámbito educativo como “convivencia escolar”. Esta expresión inicialmente se vino utilizando en trabajos realizados en Argentina y España y permitió relacionar y articular diversos problemas escolares, generando una visión más sistémica de las problemáticas que tienen lugar en las escuelas, como la indisciplina, la violencia, el fracaso escolar y la exclusión. En México, el concepto convivencia aparece por primera vez en el tercer estado del conocimiento sobre la investigación educativa 1992–2002 del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (Comie, 2002) y en la cual se presentan temáticas referidas a violencia e indisciplina y de situaciones de riesgo. Sin embargo, el concepto convivencia aún carece de una base teórica suficientemente sólida y particular, a diferencia de los diversos conceptos con los que se le relaciona, como son: educación para la paz, educación para la democracia, educación inclusiva, educa-

ción y género, educación y valores, educación intercultural, educación cívica y ética.

Con el paso del tiempo, la convivencia escolar se ha venido considerando un elemento clave de la calidad de la educación. Entre los estudios en esta línea en América Latina están los realizados por PISA y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), en los años noventa del siglo XX y aunque la convivencia escolar sigue siendo un tema invariablemente vinculado a los aprendizajes académicos (Casassus, 2005; Donoso, 2012) con una visión restringida de calidad, va haciéndose cada vez más evidente la necesidad de visualizar la calidad de la educación en referencia a las interacciones que en la escuela tienen lugar y sin dejar por ello a un lado el clima escolar favorable para el aprendizaje.

La convivencia en la escuela no es un tema fácil ni sencillo pues las experiencias de muchas instituciones educativas muestran que la implementación de un sistema de convivencia tiende a quedar suspendido, olvidado e incluso abandonado (Ianni, 2003). La escuela, al ser un espacio vivo, organizado en jerarquías y gobernado por normas, ha sido durante su historia un espacio formativo que en su actuar cotidiano complementaba lo que antes otras esferas y ámbitos de socialización hacían. Las normas de convivencia se aprendían en muchos sitios de una forma acumulativa; pero ahora, tal parece que la escuela se ha ido quedando cada vez más sola en esa labor (Subirats y Alegre, 2006). En esta nueva situación, la convivencia escolar como factor relevante de la calidad de la educación es abordada desde distintas miradas disciplinares, psicoeducativa, sociojurídica, psicosocial, ética-valoral, no necesariamente interdisciplinares y que invariablemente remiten a la calidad de las relaciones interpersonales que se han construido y que van dando lugar a una cultura escolar.

Para Xesus Jares (2009), la convivencia escolar significa vivir unos con otros, basándonos en unas determinadas relaciones sociales y en unos códigos valorativos, forzosamente subjetivos, en un contexto social específico. El marco en que se desarrolla la convivencia implica

una multiplicidad de ámbitos asociados: la familia, el sistema educativo, el grupo de iguales, los medios de comunicación y el contexto político, económico y cultural dominante. Su pedagogía se ve regulada básicamente por los derechos humanos donde se implica el respeto, el diálogo, la solidaridad, la no violencia, el laicismo, el carácter mestizo de las culturas; además de la ternura, el perdón, la aceptación de la diversidad, la felicidad y la esperanza. Se contraponen a ella el odio, los maniqueísmos, el miedo, los fundamentalismos, la mentira, la corrupción y el dominio.

Para el Ministerio de Educación en Chile, la visión acerca de la convivencia escolar no se reduce a la interrelación personal, incluye “las formas de interacción entre los diferentes estamentos que conforman una comunidad educativa, por lo que constituye una construcción colectiva y es responsabilidad de todos los miembros y actores educativos sin excepción” (Mineduc, 2002: 7).

En este trabajo, la convivencia se visualiza como algo valioso en sí mismo, por considerarla fuente de aprendizajes para la vida y no solo de logros académicos. Implica todas aquellas interacciones que surgen de los sujetos escolares, con otros sujetos y con los marcos regulatorios institucionales, que permiten que los individuos puedan vivir y crecer juntos. Vista así, la convivencia es una meta esencial de la educación que no se puede reducir al ámbito exclusivo de aula sino que está presente en todos los espacios, mediatos e inmediatos, que conforman la escuela.

Finalmente, se puede decir que la convivencia más que un concepto es una práctica que necesita ser pensada como tal para lograr una mejor y mayor conceptualización. En el ámbito escolar se presenta como un conjunto de interacciones observables que tienen una intencionalidad y significado, explícito o implícito. Estas interacciones dan como resultado una serie de procesos de acercamiento y conocimiento del otro, del diferente, y permiten la elaboración de una red o tejido interpersonales. Son en este tipo de acciones donde se configura el modo de ser y de convivir por parte de todos los miembros

y actores educativos sin excepción y en los distintos estamentos que conforman la comunidad educativa, imprimiéndole a la escuela una cultura e identidad propia.

Tipos de estudios e instrumentos

Se presentan a continuación los contenidos de cada una de las seis categorías en las que se han agrupado los estudios e investigaciones en este estado del conocimiento sobre la medición de la convivencia escolar.

Descriptorios generales de convivencia

Esta categoría está integrada por estudios que incluyen mediciones de diferentes elementos generales de convivencia. Se agrupan aquí tres estudios e instrumentos amplios que abordan descriptorios que dan una idea general de cómo es la convivencia en las instituciones educativas. Conjuntan aspectos que se abordan en las categorías siguientes. Se prefirió, para no extender ese apartado, no incluir justificación o aspectos operativos de los elementos que se abordan.

El primero está conformado por dos de los instrumentos presentados en la investigación *Conductas conflictivas en el centro escolar*, que coordinó Trinidad Hormigo Valencia (1999) en Andalucía, España, la cual se realizó en dos colegios y con un total de 941 sujetos (estudiantes, profesores, padres y madres de familia). Esta investigación tenía como principal objetivo diagnosticar la situación del centro en torno a la conflictividad y como objetivos específicos:

- Analizar la percepción de los actores sobre conflictividad escolar.
- Analizar la percepción de los actores sobre presencia de factores que previenen la conflictividad en el centro.
- Analizar el clima social.
- Analizar la relación entre variables.
- Elaborar orientaciones.

Como puede observarse, el estudio recae especialmente en las formas en que se describe y trabaja con los conflictos. Sin embargo, el segundo de los instrumentos que estos autores presentan hace referencia a “factores que previenen la conflictividad” (Hormigo Valencia, 1999: 194–196) y entra en esta primera categoría. Se reúnen una serie de elementos generales analizados como bases con las que cuenta la escuela para prevenir los conflictos. Es importante señalar que para estos autores el conflicto es algo negativo y surge cuando las normas de convivencia no se respetan.

Entre los elementos centrales que previenen la conflictividad están:

- Una concepción de la educación coherente con la convivencia (por ejemplo: 1. Me están educando en los valores de tolerancia, respeto, libertad, honestidad, amabilidad y solidaridad).
- Regulación de normas de convivencia (por ejemplo: 10. Participo en la elaboración de las normas de convivencia).
- Actividades y procedimientos explícitamente relacionados con la convivencia (por ejemplo: 16. En las actividades extraescolares —excursiones, visitas culturales, etc.— nos comportamos como nos enseñan los profesores, profesoras, padres y madres).
- Formación en la prevención y tratamiento de la violencia a profesorado, padres y madres (por ejemplo: 19. Pienso que mis profesores y profesoras, en general, están preparados o preparadas para enfrentarse a los conflictos que suelen surgir en mi colegio de forma habitual).

En estos elementos se destacan valores que los investigadores asocian con la convivencia, la construcción y seguimiento de normas, actividades generales que promueven la convivencia, y formación de las autoridades, como padres y profesores, en términos de las formas de conducta o atención que promueven la convivencia. Mide, a través de la elección entre verdadero y falso, la presencia o ausencia de dichos factores.

La segunda propuesta de esta categoría está conformada por algunos de los instrumentos que proponen Rosario Ortega y Rosario del Rey (2003) en su libro *La violencia escolar. Estrategias de prevención*. Estas autoras toman como centro la prevención de la violencia escolar y proponen una serie de cuestionarios para:

[...] facilitar la exploración previa y la de proceso referidas a distintos contenidos que pudieran ser considerados por el equipo docente como prioridades. Hemos elaborado cuestionarios para evaluar el clima de convivencia. Se dirigen al alumnado, al profesorado y a las familias con el objetivo de disponer de información desde los distintos microsistemas de redes sociales del centro (2003: 107-108).

Los cuestionarios para evaluar el clima de convivencia en general tienen como temáticas centrales (Ortega y del Rey, 2003: 109-118):

- Las relaciones entre los actores (bien, normal, regular, mal, media igual).
- La participación de las familias en la vida social (frecuencia y de qué forma).
- Las normas de convivencia (opinión abierta sobre las mismas)
- Frecuencia (nada, poco, regular, mucho) de los conflictos entre profesores y alumnos, la agresión verbal, el enfrentamiento físico, la división entre pares, la exclusión de los alumnos, la individualidad de los profesores y la desmotivación de los alumnos.

Se incluyen algunas preguntas abiertas sobre cuál es el principal conflicto y cómo afecta, así como elementos o sugerencias para modificar acciones en el centro a favor de la convivencia. Para los alumnos y profesores se propone un cuestionario inicial y uno de progreso. Este ejemplo de cuestionarios y la propuesta de las autoras son interesantes puesto que proveen una manera de hacer autodiagnóstico en las escuelas y una serie de recursos teóricos para sistematizar e interpretar los

resultados, así como para proponer estrategias de acción para modificar el tipo de convivencia en el colegio. También aborda una serie de instrumentos que se abocan al conflicto, los cuales serán presentados en una categoría posterior.

El tercer caso de esta categoría es el *Primer estudio Nacional de convivencia escolar. La opinión de estudiantes y docentes*, realizado en Chile en 2005 por el Instituto Nacional de Evaluación y Asesoramiento Educativo (IDEA) de este país. Los objetivos centrales del estudio fueron diagnosticar el clima de convivencia en los establecimientos educacionales, determinar los tipos de conflictos que ocurren en las escuelas e identificar factores que facilitan o dificultan la convivencia escolar.

La convivencia fue analizada a través de tres categorías: las relaciones sociales, las normas de convivencia y la participación. En relación al maltrato se analizó el que ocurre entre los alumnos, el de alumnos a profesores y el de profesores hacia alumnos, en términos de la frecuencia del maltrato. Se analizan también las causas que reportan los actores sobre los conflictos, las formas de abordar los conflictos en la escuela y la relación de los padres y sus hijos en torno a la escuela.

Se hizo una muestra representativa a nivel nacional y se dio un cuestionario cerrado y autoaplicado a los alumnos de séptimo año básico y tercero de educación media y a sus profesores. A través de un análisis propio de las preguntas realizadas, se puede señalar que esta investigación revisó los siguientes aspectos:

- Manejo de conflicto.
- Orden y disciplina.
- Participación en actividades escolares.
- Prevención de conflictos (*peace-building*).
- Pertenencia a grupos y vínculos con la familia.
- Trato igualitario.
- Contexto violento externo a la escuela.

- Conductas violentas en escuela (personas que las realizan y los espacios donde se realizan).
- Causas de los conflictos.
- Conductas de riesgo.

Estas preguntas se respondieron a través de escalas de frecuencias tipo Likert, presencia o ausencia del fenómeno (sí, no) y una serie de preguntas cerradas sobre espacios (baños, aula, etc), posibles percepciones (flojo, fácil, normal, etc). Es interesante que aunque se hace referencia explícita al estudio de las relaciones al entender la convivencia, no se encuentra una visión general sobre las relaciones en la escuela en las preguntas ni en su discusión sobre los resultados.

Los instrumentos y estudios reunidos en esta categoría son interesantes porque abordan el fenómeno de la convivencia escolar desde muchas y diferentes aristas; sin embargo, presenta de forma poco explícita por qué se señalan estos factores como base para una convivencia escolar. Al mostrar los resultados, se presentan las diferentes partes pero sin dar visiones interrelacionadas de convivencia.

CLIMA ESCOLAR / CLIMA DEL AULA

Un área central en los estudios de convivencia aborda su relación con el clima escolar y el clima del aula. Este campo es probablemente el que se encuentra más consolidado en torno a su medición y a la importancia que tiene en relación con el aprendizaje. Se presentan aquí seis estudios y sus instrumentos.

El primero es el realizado en 2006 por el Ararteko del País Vasco, España, titulado *Convivencia y conflicto en los centros educativos*, y fue llevado a cabo en 80 centros de estudio para su parte cuantitativa, y en 10 para la cualitativa. Tuvo como objetivo:

[...] analizar el clima escolar en su conjunto: las relaciones entre iguales, sí; pero también las relaciones entre el profesorado y el alum-

nado, entre estos y las familias [...] Es decir, el conjunto de relaciones que se dan en el ámbito de la comunidad educativa entre sus diferentes miembros, incluyendo conductas, como la disrupción, que alteran el buen funcionamiento de los centros (Ararteko, 2006: 22).

El objetivo específico de la parte cuantitativa del estudio fue conocer y contrastar opiniones sobre convivencia en centros e incidencia de conflictos las causas de los mismos y las opiniones sobre las formas de resolución que existen. Se identificaron particularmente seis tipos de conflictos de convivencia: “disrupción; agresiones de los estudiantes hacia el profesorado; agresiones de los docentes al alumnado; maltrato entre iguales; vandalismo y absentismo” (Ararteko, 2006: 41).

Este estudio también cuenta con instrumentos realizados por el Instituto Nacional de Evaluación y Asesoramiento Educativo (IDEA) —como en el estudio de Chile (IDEA, 2005)—; aunque comparte algunos reactivos y preguntas, el estudio del Ararteko es más amplio y presenta una visión enfocada en el clima escolar. Al igual que en el estudio de Chile, se aplicaron cuestionarios a estudiantes y profesores, pero también se encuestaron padres y madres de familia. Aquí se comprenden datos socioeconómicos de los estudiantes, y respuestas a preguntas de opción múltiple y con escalas tipo Likert y de frecuencia.

Entre los resultados centrales de este estudio están la valoración que hacen los participantes de la congruencia con las normas de convivencia, y su opinión de que las estructuras formales de convivencia (comisiones) tienen una connotación principalmente disciplinar. Los resultados también indican que se percibe que las agresiones entre iguales y hacia profesores son las más graves, y que la disrupción es el conflicto que más afecta el clima escolar.

El segundo de los estudios analizados es la validación del Cuestionario del Clima Social del Centro Escolar (CECSCE), realizado por María Victoria Trianes *et al.* (2006). Este cuestionario fue construido a partir de los ítems del California School Climate and Safety Survey. El CECSCE fue probado en Málaga, España, y muestra una estructura

con dos factores de clima social: relativo al centro y relativo al profesorado. Este cuestionario está validado estadísticamente y ambos factores arrojan diferencias de género a favor de las mujeres; también diferencian el nivel educativo: el segundo curso presenta medias más altas en los dos factores que el tercero de ESO.

Este cuestionario tiene 14 ítems que se responden a través de una escala de frecuencias, como se presenta en el cuadro 1.1.

Como puede observarse en el cuadro 1.1, los ítems son descriptores de clima social positivo y hacen énfasis en el tipo de relación con los profesores, el orden en el aula y la confianza de los alumnos. Estos factores son fácilmente asociados con lo que la literatura señala como un clima de aula positivo para el aprendizaje.

El tercer estudio de esta categoría adapta el cuestionario CECSE de Trianes *et al.* (2006) para el contexto chileno (Guerra, 2011) y se analizan sus propiedades psicométricas, basando este estudio en la necesidad que existe en ese país de evaluaciones estandarizadas y fiables del clima escolar. Para Cristóbal Guerra Vio *et al.*:

El clima escolar corresponde a la percepción favorable que alumnos y profesores tienen de la clase y de los lazos mutuos de apoyo, aceptación, reconocimiento y afecto (Infante *et al.*, 2003). Un adecuado clima escolar favorece la convivencia pacífica, potencia el aprendizaje de los estudiantes (Ma, 2008), los motiva por actividades educativas (Anderson *et al.*, 2004) y modera sus problemas psicológicos (Westling, 2002) (Guerra, 2011: 140-141).

En el análisis realizado se repite la estructura bifactorial del estudio español, aunque se deja abierta la posibilidad de hacerla unifactorial y hablar de “clima escolar”. Esto se realizó en un estudio con 1,075 estudiantes chilenos. Se repiten los hallazgos en relación al género a favor de las mujeres. Durante la aplicación también se utilizó el instru-

CUADRO 1.1 CUESTIONARIO DEL CLIMA SOCIAL DEL CENTRO ESCOLAR (CECSE)

	Nunca	Muy pocas veces	Algunas veces	Bastantes veces	Muchas veces
1. Cuando hay una emergencia, hay alguien para ayudarme					
2. Los profesores de este centro son agradables con los estudiantes					
3. Trabajo en los deberes escolares					
4. Cuando los estudiante rompen las reglas son tratados justamente					
5. El instituto está muy ordenado y limpio					
6. Se puede confiar en la mayoría de la gente de este instituto					
7. Los estudiantes realmente quieren aprender					
8. Los profesores me dicen cuando hago un buen trabajo					
9. Los estudiantes de todas las razas y grupos étnicos son respetados					
10. Mi clase tiene un aspecto muy agradable					
11. La gente de este instituto se cuida uno al otro					
12. Mi instituto es un lugar muy seguro					
13. Los profesores hacen un buen trabajo buscando a los alborotadores					
14. Me siento cómodo hablando con mis profesores de mis problemas					

mento Cuve (Cuestionario de Violencia Escolar).² Al analizar ambos instrumentos juntos se encontraron relaciones moderadas inversas y

2. Este cuestionario toma como ítems: violencia verbal del alumnado hacia el alumnado; violencia verbal del alumnado hacia el profesorado; violencia del profesorado hacia el alumnado; violencia física directa entre el alumnado, y violencia física indirecta por parte del alumnado.

significativas, es decir, a mayor clima escolar, menor es la percepción de violencia escolar.

En su libro *Prevención de la violencia y resolución de conflictos*, Isabel Fernández propone una serie de herramientas teóricas y metodológicas para incidir en la convivencia de la escuela y en el clima escolar como factor de calidad: “deberíamos abordar una ‘filosofía de convivencia’ basada en la dinámica del conflicto, donde las relaciones interpersonales y la organización escolar jugaran un papel esencial” (Fernández, 1998: 16). Es posible así tener una visión positiva del conflicto, relacionándolo con la violencia pero sin pensar que el conflicto es el que la genera. No se supone que una convivencia escolar adecuada sea aquella que está libre de conflicto.

Además de recursos teóricos para entender la violencia escolar y los modos de intervención, Fernández recoge una serie de cuestionarios para diagnosticar y monitorear el estado de la convivencia en el centro. En la categoría del clima escolar se analiza uno de dichos instrumentos, el titulado “inventario de observación de una clase” (adaptado de Curwin y Mendle, 1983, en Fernández, 1998: 220), el cual propone recuperar la observación de incidentes de conducta que se registran en un grupo de clase a lo largo de varios días.

El cuestionario recoge en su mayoría conductas negativas, como “llegan tarde”, “están fuera de sitio”, “no traen material de trabajo”, “se insultan, se amenazan”, “gritan, mucho ruido”, “no atienden a las explicaciones”, “pintan mesas, sillas, etc.”, “cogen cosas sin permiso”, “peleas, pequeñas luchas”, “lanzan cosas” y “se hacen burla, se ríen unos de otros”. Los únicos aspectos positivos son: “trabajan ordenadamente”, “mantienen el respeto entre ellos” y “colaboran en las tareas”.

Es interesante la posibilidad de ir registrando, a lo largo de cierto lapso, los incidentes centrales de una clase; de igual forma, se dejan algunos espacios vacíos para registrar acontecimientos no previstos por el instrumento. Es una forma sencilla y utilizable de autorregistrar lo que sucede en el aula. Sin embargo, en términos de convivencia y clima escolar, el registro de la frecuencia de incidentes propone una

visión fragmentada de la convivencia, orientada a reducir la “conducta inadecuada” o los “incidentes no deseables”.

Un ejercicio interesante sobre la convivencia escolar es el realizado por Rosa María Camarena Córdoba (2008). En su libro *Indicadores educativos. Hacia un estado del arte*, recoge y analiza diferentes indicadores utilizados en estudios cuantitativos nacionales e internacionales en torno al clima escolar y de aula. Los estudios de donde surge esta información son PIRLS, TIMSS, PISA, The Condition, Comparative, Education at Glance, INEE, Education at a Glance Chile, LLECE, Argentina Mercosur, Financing, Education Trends, Repères, España, L’Etat, Education Indicators, Las Cifras y EFA.

Los 79 indicadores reportados por Camarena (2008) están divididos en los siguientes rubros:

- Factores del clima escolar relacionados con los alumnos.
 - Ausentismo escolar
 - Seguridad en la escuela
 - Disciplina.
- Factores del clima escolar relacionados con maestros.
- Factores del clima escolar relacionado con los directores.
- Factores del clima escolar relacionados con los padres.

La gama de aspectos que recogen estos indicadores es muy diversa y proporcionan una amplia manera de abordar el clima escolar. Ejemplos significativos de estos rubros son los siguientes:

- Porcentaje de alumnos en escuelas en las que el ausentismo atenta contra el clima de aprendizaje.
- Distribución porcentual de los alumnos según el índice de percepción de seguridad en la escuela.
- Índice de percepción de la severidad de la violencia en la escuela, desde la perspectiva del director.

- Índice de reporte de los maestros de pocas limitaciones para la enseñanza debido a factores de los alumnos.
- Porcentaje de alumnos que asisten a escuelas que tienen dificultad para reclutar maestros.
- Alumnos por grupo.
- Porcentaje de alumnos que declaran recibir distintos tipos de apoyo de sus maestros.
- Frecuencia media anual del trabajo en equipo de los maestros.
- Expectativas del maestro respecto a sus alumnos.
- Índice de monitoreo de las actividades escolares (por parte del director).
- Porcentaje de padres que participan en actividades del centro.
- Índice de la percepción del maestro del ambiente general de la escuela.

Como puede observarse, estos indicadores dan cuenta en términos macro de la situación del clima escolar como factores que pueden incidir tanto en la convivencia como en el aprendizaje. Estos indicadores resultan muy interesantes porque mapean cuestiones cuantitativas en torno a núcleos importantes del clima, como ausentismo, apoyo a alumnos, trabajo en equipo, involucramiento de los directores y padres, percepción del clima y satisfacción. Sin embargo, en términos de un autodiagnóstico, convendría revisar con cuidado cuáles de estos indicadores señalados por Camarena permiten dar cuenta de rasgos distintivos de la convivencia en el aula y en el centro escolar. De igual forma, sería necesario saber de qué forma se entienden y constituyen los indicadores que se marcan como índices, y analizar con más cuidado qué cosas se están incluyendo en la construcción de esta medida.

Un último estudio por referir en esta categoría es una investigación estadounidense que analiza el concepto de “*school connectedness*”, que se puede entender como vinculación con la escuela o sentido de pertenencia, como mediador del clima escolar (Loukas, 2006). Se analiza a través de un análisis de trayectoria si cuatro aspectos en la percepción

de los estudiantes sobre el clima escolar (cohesión, fricción, competencia entre estudiantes y satisfacción general con las clases) se asocian indirectamente con problemáticas subsiguientes de conducta y con síntomas depresivos en adolescentes. Este estudio se realizó en dos momentos con 489 estudiantes entre 10 y 14 años.

Lo que presentan Alexandra Loukas *et al.* es interesante porque se utilizaron y analizaron conjuntamente cuatro instrumentos diferentes. El primero, para medir la percepción del clima escolar, fue una adaptación del instrumento *My Class Inventory* (Fraser, 1982, en Loukas, 2006: 494) que mide fricción, cohesión, competencia entre estudiantes y satisfacción general con las clases. Las respuestas se registraron en una escala de cinco niveles que van de “totalmente falso” a “totalmente cierto”. Por su parte, *school connectedness* se midió a través de cinco de los ítems del *National Longitudinal Study of Adolescent Health* (Resnick, 1997, en Loukas, 2006: 494-495). Los estudiantes respondieron a aspectos como “me siento cercano/a a las personas de esta escuela”, “me siento seguro/a en esta escuela” y “me siento parte de esta escuela”.

Para analizar los problemas de conducta, utilizaron cinco ítems del cuestionario *Strengths and Difficulties* (Goodman, 1998, en Loukas, 2006: 495). Este es un cuestionario de diagnóstico para evaluar problemáticas de conducta, conductas prosociales, síntomas emocionales, hiperactividad y problemas entre pares, en jóvenes entre 11 y 16 años. Los jóvenes respondieron en una escala de tres niveles que va de “falso” a “totalmente cierto”. Los síntomas depresivos fueron medidos a través del *Children’s Depressive Inventory* (Kovacs, 1985, en Loukas, 2006: 495). Este cuestionario es apto para personas entre 7 y 17 años y evalúa los aspectos cognitivos y somáticos de la depresión. De 27 juegos de tres posibles respuestas, los encuestados escogen la que mejor los describa en las últimas dos semanas.

Los resultados de este estudio mostraron que la vinculación con la escuela media entre la percepción de cohesión, fricción, competencia entre estudiantes y satisfacción general con las clases, así como con

subsecuentes problemas de conducta un año después del origen del estudio. Sin embargo, la vinculación con la escuela no es predictiva de síntomas depresivos y no medió el clima escolar en relación con los problemas emocionales de los adolescentes.

Además de la fiabilidad estadística de los resultados de este estudio, la investigación de Loukas *et al.* (2006) es interesante por la variedad de instrumentos conjuntados y la relación compleja entre las variables. De igual forma, presenta un estudio longitudinal, realizado en dos momentos, lo que permite no solo diagnosticar el clima escolar sino su impacto en conductas y su relación con la pertenencia a la institución escolar.

RESPECTO A LAS NORMAS DE CONVIVENCIA

La tercera gran área de los estudios e instrumentos analizados es la que corresponde al análisis de las conductas frente a ciertos estándares acordados de interacción. Los estudios que pertenecen a esta categoría se enfocan a analizar los reglamentos de convivencia y si las conductas de los actores son o no congruentes con el enfoque normativo. Corresponden más al área de gestión educativa, puesto que abordan las estructuras formales (reglamentos, comisiones, etc) que se desarrollan en la escuela para facilitar o impedir cierto tipo de convivencia. Se presentarán en este apartado dos estudios al respecto, uno español y otro chileno.

El primero fue realizado por el Departamento de Empleo y Seguridad Social, el Departamento de Educación, Universidades e Investigación y el Departamento de Cultura del Gobierno Vasco en 2004, y fue titulada *Educación para la convivencia y la paz en los centros escolares de la Comunidad Autónoma del País Vasco* (Gobierno Vasco, 2004). El objetivo fue presentar un mapa de la situación de la educación para la convivencia y la paz en los centros escolares de la comunidad y se utilizó una metodología mixta. En la parte cuantitativa, la muestra estuvo constituida por 2,052 alumnos, 566 profesores y directivos y 383

padres y madres de 140 centros de educación primaria y secundaria. La fase cualitativa se llevó a cabo a través de diez grupos de discusión con padres y madres, con alumnos y con docentes.

Respecto al clima general de convivencia, este estudio encontró, entre otras cosas, que la convivencia es buena atendiendo a las relaciones interpersonales y a que las situaciones de indisciplina no superan la línea de la normalidad. Además, se vio que la convivencia es mejor en primaria que en secundaria y que los actos de indisciplina se corrigen con mayor frecuencia con medidas educativas que con sanciones. Sin embargo, la comisión de convivencia se concibe como un órgano básicamente disciplinario y las normas no se aplican siempre de forma justa. De igual forma se considera que la indisciplina y violencia han aumentado, principalmente en conflictos de los alumnos, y se cree que la principal causa de esto es la conducta del alumnado y el ambiente familiar (Ararteko, 2006).

Este estudio establece como línea de base una conducta “normal” que se refleja en los reglamentos de convivencia. Así, pone énfasis en analizar cuáles son las conductas inadecuadas entre el alumnado, como violencia verbal, indiferencia, molestar; las conductas inadecuadas del alumnado hacia el profesorado, como indiferencia, insultos y descalificaciones; y las conductas inadecuadas del profesorado al alumnado, entre las que destacan uso injusto de las calificaciones, indiferencia e insultos y descalificaciones (Gobierno Vasco, 2004).

El segundo instrumento que se presenta aquí es el titulado *Convivencia escolar: metodologías de trabajo para las escuelas y liceos*, presentado como material de apoyo por el Ministerio de Educación de Chile (Mineduc, 2004). Este instrumento no es propiamente parte de una investigación externa sino que su propósito es presentar una serie de áreas, dimensiones y elementos de convivencia, a manera de estándares para que los centros de estudio reflexionen a partir de preguntas en cada uno de ellos y presenten evidencia de la manera en que se lleva a cabo la convivencia escolar en las escuelas. Las tres áreas de convivencia que propone este instrumento son: normativa de convivencia,

participación representativa de los actores y desarrollo pedagógico y curricular. En el cuadro 1.2 se presentan estas áreas con sus dimensiones y elementos correspondientes.

Este instrumento y las preguntas que se desprenden de cada indicador constituyen un autodiagnóstico para los centros escolares sobre el estado de su convivencia escolar. En el cuadro 1.3 se presenta un ejemplo del desarrollo del instrumento.

El estudio e instrumento presentado en esta categoría representan una forma muy clara de entender la convivencia: como la construcción y seguimiento de normas de conducta más o menos justas, que permiten relaciones positivas en los centros de trabajo y facilitan el aprendizaje. Sin embargo, el análisis de relaciones a partir de las conductas señaladas en un reglamento es solo un área de la convivencia y no permite entender la complejidad de la misma y, sobre todo, las implicaciones que tienen las conductas en las interacciones entre los actores escolares.

MANEJO DE CONFLICTOS

La siguiente categoría es probablemente la más robusta en términos de estudios sobre la convivencia. De alguna forma, todas las otras categorías toman en consideración los conflictos como indicadores de convivencia escolar. Particularmente en esta categoría el énfasis de los estudios e instrumentos está precisamente en diagnosticar, evaluar e incidir en la manera en que las escuelas tienen conflictos y lo que hacen con ellos.

Existe una mayor variedad de estudios sobre el manejo de los conflictos que en otras categorías, aquí únicamente se presentarán cinco propuestas y se hará una mención específica sobre los conflictos entre pares y su importancia. Es importante señalar que el estudio del Ararteko (2006) en el País Vasco, en el apartado sobre clima escolar y clima de aula, hace una muy importante revisión de los estudios sobre el manejo de los conflictos en España, destacando especialmente:

CUADRO 1.2 ELEMENTOS DE CONVIVENCIA

Áreas	Dimensiones	Elementos de convivencia
1. Normativa de la convivencia	1.1. Estructura de la normativa	A. Existen normas de funcionamiento en el reglamento de convivencia.
		B. Existen normas de interacción en el reglamento de convivencia.
	1.2. Eficiencia de la normativa	C. Existen procedimientos de evaluación de gradualidad de faltas en el reglamento de convivencia.
		D. Existe gradualidad y correspondencia entre faltas y sanciones explicitadas en el reglamento de convivencia.
2. Participación institucional de los actores educativos	2.1. Organización y asociatividad de los actores educativos	A. Reglamento de convivencia fundamentado y promotor de los derechos humanos.
		B. Proceso de elaboración y revisión del reglamento de convivencia con representatividad de todos los estamentos: padres, alumnado, profesorado, inspectores, administrativos, directivos.
	2.2. Participación representativa de los actores educativos	C. Difusión del reglamento de convivencia entre los actores educativos.
		D. Ausencia de criterios discriminatorios y abusivos en la aplicación de sanciones en el caso de falta a la norma.
	2.3. Comunicación a los actores educativos.	A. Existen procesos democráticos de elección de organizaciones de estudiantes y apoderados al interior de las comunidades educativas.
		B. Existe tiempo y espacio para la organización y funcionamiento de los centros de padres y centros de alumnos.
		A. Participación organizada de los actores educativos es factor de calidad en los procesos educativos y vida escolar.
		B. Participación organizada creciente en proyectos o procesos de construcción colectiva de la comunidad.
		A. Existen mecanismos de acogida y solución a reclamos y sugerencias de alumnos/as y apoderados.
		B. Incorporación de los organismos representativos de los estamentos en la cuenta pública del establecimiento educativo.

CUADRO 1.2 (CONTINUACIÓN)

Áreas	Dimensiones	Elementos de convivencia
3. Desarrollo pedagógico y curricular	3.1. Convivencia participativa en el aula.	<p>A. Los docentes adoptan normas de convivencia en el aula en coherencia con el reglamento de convivencia y PEI.</p> <p>B. Existen instancias dialógicas que permitan la evaluación de los procesos pedagógicos entre profesores y estudiantes.</p> <p>C. Los docentes aplican metodologías que contribuyen al trabajo colaborativo y respeto mutuo entre profesores y estudiantes.</p>

CUADRO 1.3 EJEMPLO DEL DESARROLLO DEL INSTRUMENTO**1. Normativa de la convivencia**

1.1 Estructura de la normativa	Los reglamentos de convivencia contemplan normas de interacción, de funcionamiento y sanciones, como también un procedimiento de evaluación de la gradualidad de las faltas.		
A. Existen normas de funcionamiento en el reglamento de convivencia.	Metodología	Criterios de evaluación	Evidencias
	Análisis del reglamento de convivencia	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Las normas de funcionamiento son adecuadas? • ¿Las normas de funcionamiento exigidas en los actores educativos están claramente explicitadas? • ¿Las normas de funcionamiento contribuyen al logro de la misión institucional del establecimiento? 	

- El estudio de Pedro Uruñuela (2006) que analizó los partes y sanciones impuestos, clasificando los motivos en distintas categorías: conductas de rechazo al aprendizaje; conflicto de poder y comportamientos violentos. Aplicó un amplio cuestionario a todos los docentes de 10 centros y realizó cinco grupos de discusión con profesores y profesoras.
- La investigación de la Federación de Enseñanza de Comisiones Obreras (2004) mediante encuestas a 2,000 profesores de escuelas públicas y privadas. Se encontró que el principal problema re-

portado por los profesores es la indisciplina de los estudiantes. La valoración empeora en centros de contexto sociocultural bajo, de titularidad pública y de secundaria.

- El “Informe Cisneros VIII: violencia contra profesores” (Piñuel, 2006), realizado mediante una encuesta a 2,100 profesores de la Comunidad de Madrid. Según este trabajo, 80% de los profesores de educación primaria y 90% de los de secundaria señala que existen actos de violencia en su escuela, incluyendo todo tipo de conflicto.
- El estudio realizado por los Departamentos de Educación e Interior de la Generalitat de Catalunya (2002), que tenía como objetivo explorar la incidencia de comportamientos problemáticos de los jóvenes escolarizados entre 12 y 18 años, junto con sus actitudes y valores con respecto a fenómenos sociales. Se aplicó un cuestionario a 7,394 alumnos. Además de señalar el maltrato entre iguales, revela información sobre otro tipo de conflictos, como maltrato a los bienes escolares y los insultos y agresiones a los docentes (Ararteko, 2006: 54-57).

El primero de los instrumentos que destacar en esta categoría pertenece también a la propuesta de Isabel Fernández en su libro *Prevención de la violencia y resolución de conflicto*. Dentro de los cuestionarios que sugiere, hay varios que se enfocan en los conflictos y en su manejo. Aquí se presentan los titulados “Cuestionario para analizar la conflictividad de un grupo y toma de acuerdos” y “Cuestionario de profesores” (Fernández, 1998: 221-225).

En el primero se proponen 11 indicadores de conducta que reportan la presencia de conflictos o de conductas favorables al aprendizaje. La intención es que cada dos semanas se reporte cuáles de estos aspectos están sucediendo en el grupo y se elaboren estrategias de intervención para modificar o fortalecer lo que está sucediendo en el aula. Estos ítems son:

1. Muestra falta de atención hacia el profesorado.
2. Responde a la autoridad con expresiones verbales fuertes, amenazas, demandas.
3. Muestra rechazo hacia la instrucción.
4. Se atiene a las normas de la clase.
5. Interrumpen las explicaciones del profesorado con preguntas constantes y llamadas inoportunas.
6. Trabaja bien en pequeños grupos.
7. Trabaja bien cuando la dirección de la información es profesorado-grupo.
8. Muestra falta de motivación e interés.
9. Mete ruido que desenfoca la actividad docente e instructiva.
10. Hay muchos subgrupos con actitudes dispares.
11. Los subgrupos provocan la disrupción (Fernández, 1998: 221).

Este conjunto de aspectos permite marcar las ausencias y presencias de ciertas conductas de una forma muy clara. También resulta interesante la perspectiva de los subgrupos, que es algo que no se había observado en estudios anteriores y constituye, a nuestro parecer, un indicador importante de la convivencia, no solo su presencia sino la manera en que estos subgrupos interactúan.

El segundo instrumento es un cuestionario para profesores e indaga sobre la actitud que tienen en relación a temáticas de disciplina, conflictos escolares, relaciones interpersonales de los diferentes actores. Este es el cuestionario que se propone para la autoevaluación de las relaciones en la escuela. Está conformado por 15 preguntas con diferentes opciones de respuesta. Las preguntas se dividen en tres rubros e indagan sobre diferentes aspectos:

- a) Disciplina y conflictos: importancia de las agresiones y conflictos, porcentaje del tiempo que se invierte en disciplina y conflictos, conductas habituales frente a disciplina o conflictos disruptivos, condi-

- ciones para que estrategias conjuntas de profesores ayuden a la resolución de conflictos y soluciones idóneas para resolver problemas.
- b) Agresiones entre alumnos: gravedad de este tipo de agresiones, tipos más corrientes de agresiones, causas de las agresiones, lugar y tiempo cuando se producen estas agresiones.
 - c) Sobre el clima relacional profesor-alumno: conflictos más frecuentes, si fueron receptores de agresión por parte de los alumnos, frecuencia de estas agresiones.
 - d) Relación entre profesores: percepción (buena-mala) de relación entre profesores del centro, vías de comunicación entre profesores frente a problemas de disciplina y conducta, incidencia de malas relaciones entre profesores en los conflictos de la escuela (Fernández, 1998: 222-225).

El análisis de este instrumento permite afirmar que se tocan aspectos centrales del manejo de los conflictos en el aula, sobre todo en términos de conductas frente a faltas de disciplina y conflictos, que permite conocer cómo son las relaciones frente a problemáticas específicas y mapear posibles maneras de fortalecer estos aspectos. Sin embargo, no se acerca a ver cómo son las relaciones que producen conflictos y de qué forma se trabajan en la escuela.

Otra serie de instrumentos relevantes en relación con el manejo de conflictos son los incluidos en el libro *La violencia escolar. Estrategias de prevención*, de Rosario Ortega y Rosario del Rey (2003), que ya ha sido presentado anteriormente. Al igual que en los cuestionarios de clima escolar, las autoras buscan que se puedan explorar las condiciones respecto a los conflictos y evaluar la manera en que el trabajo está o no progresando.

Proponen tres cuestionarios en relación a los conflictos. Dos dirigidos a estudiantes y uno a profesores. El primero se denomina “Cuestionario para estudiantes sobre conflictos y violencia” y está conformado por 16 preguntas, 13 de ellas giran en torno a las conductas frente a

conflicto y a la frecuencia de las mismas (nunca, alguna vez, a veces, muchas veces). Las temáticas que se trabajan son las siguientes:

- Qué hacer frente a conflictos.
- Mediación entre conflictos.
- Empatía.
- Percepción de maltrato.
- Difusión de rumores.
- Intimidación y amenaza.
- Acoso sexual.

Además, se incluyen dos preguntas abiertas: una sobre ideas para aprender a resolver los conflictos y otra, muy interesante, donde se pide a los estudiantes que den ejemplos de violencia y de conflicto. Por último, una pregunta más hace referencia a quiénes se cree que son los encargados del conflicto: a) los profesores/as, b) profesores y estudiantes, c) los estudiantes y d) cada uno los suyos.

El segundo lleva como título “Cuestionario para estudiantes sobre el proceso de intervención en conflictos” y tiene como intención valorar los impactos de la escuela para mejorar el trabajo con los conflictos. Tiene también 16 preguntas y 14 de ellas son iguales al anterior (las 13 preguntas sobre conductas y frecuencia frente al conflicto, y la clasificación personal de ejemplos entre violencia y conflicto). Se diferencia una pregunta sobre la valoración de las actividades en el programa de convivencia y otra más que pregunta si se conoce a los docentes y alumnos que trabajan en este programa.

El “Cuestionario para el profesorado sobre conflictos y violencia interpersonal” es el tercero y último de los instrumentos propuestos por estas autoras. Presenta también 16 preguntas y en 15 de ellas se mide la frecuencia de ciertas conductas en torno a los conflictos. La última hace referencia a la clasificación personal sobre violencia y conflicto. Las áreas que las preguntas cubren son:

- Diálogo.
- Mediación.
- Evitación del conflicto como mecanismo.
- Empatía.
- Seguridad.
- Discriminación y exclusión entre pares.
- Discriminación y exclusión entre profesores y alumnos.
- Maltrato verbal.
- Acoso sexual.

Este cuestionario define alrededor de 10 temáticas que considera centrales sobre el conflicto y hace referencia a conductas violentas (discriminación, difusión de rumores, acoso sexual, etc) y ciertas maneras de trabajar el conflicto (mediación, diálogo, evitación). Se basa en la percepción del conflicto como positivo y propone maneras que privilegian el diálogo para su manejo. Los cuestionarios permiten medir lo común de las percepciones, a través de sus frecuencias y con esto dar una versión diagnóstica del estado de la cuestión en referencia al conflicto.

La tercera propuesta es la investigación coordinada por Pedro Luis Rodríguez García (2011), cuyo objetivo fue observar el clima de aula y la conflictividad en una muestra representativa de 291 escolares de 10 a 12 años en cinco escuelas del municipio de Molina de Segura (Murcia, España). Para esto, se realizó una adaptación del cuestionario “Percepción de conflictos en el aula” de Trianes y Muñoz (1994, en Rodríguez, 2011: 6) ya que este instrumento posee, según los responsables del estudio, una estructura teórica que se ajusta a los objetivos, así como presentar una mayor facilidad de adaptación a la comprensión cognitiva de la edad de los participantes; además tiene propiedades psicométricas adecuadas y un coeficiente de fiabilidad Alfa de Crombach de 0.84.

En este cuestionario se responde a los indicadores a través de una escala Likert que va de totalmente de acuerdo a totalmente en desacuerdo. Los resultados conforman cinco niveles de conflictividad: muy bajo, bajo,

medio, alto y muy alto. El cuestionario utilizado en la investigación de Rodríguez *et al.* consta de 14 ítems, algunos ejemplos son:

1. En mi clase suceden agresiones físicas entre determinados compañeros/as.
2. En mi clase hay compañeros/as que insultan a otros.
6. Hay compañeros/as a los que algunos le hacen la vida imposible.
10. Existen normas que los alumnos tenemos que cumplir.
14. Estar en clases difícil a causa de los problemas y conflictos que se tienen (Rodríguez, 2011: 7-10).

Los principales resultados de este estudio arrojaron que existe una “clara ausencia de conflictividad en las aulas de los colegios públicos del municipio de Molina de Segura (Murcia, España), ya que la media obtenida en el cuestionario refleja un nivel de conflictividad bajo” (Rodríguez, 2011: 10). Se destaca también que las principales fuentes de agresión son las verbales, percibidas por alrededor de 50% de los participantes en el estudio.

El instrumento utilizado también mide la frecuencia de ciertas conductas consideradas “conflictivas” por los autores, aunque en esta investigación no hay una diferencia explícita entre conflicto, conflictividad y violencia. Pareciera, entonces, que el interés es reducir la conflictividad para obtener una convivencia “adecuada” en las escuelas, sin tener la valoración positiva del conflicto que se señala en las propuestas de las autoras anteriores.

En la investigación coordinada por Trinidad Hormigo Valencia (1999) —referida anteriormente en el apartado de clima—, también hay un instrumento que vale la pena analizar en relación al manejo de conflictos. Retomando los objetivos específicos de esta investigación, hay que señalar que el primero es precisamente analizar la percepción de los autores sobre la conflictividad escolar.

Este instrumento se titula “Cuestionario de percepción de conductas conflictivas” y se utilizó en una muestra de 609 estudiantes de secun-

daria, 311 padres y madres y 11 profesores. Consta de 29 ítems, en donde se solicita a los participantes marcar la frecuencia de ciertos hechos conflictivos, buscando al final una suma de cada una de las columnas. Los hechos medidos son los que se consignan en el cuadro 1.4.

Los principales resultados que arrojó este cuestionario es que los padres y las madres aprecian un grado mucho menor de conflictividad que los estudiantes y profesores. También, que no hay diferencias de género en la percepción de lo que sucede en el centro y que los alumnos más jóvenes ven mayor problemática que los alumnos mayores. Es interesante que en los grupos donde hay más número de alumnos, aumente el grado de conflictividad.

Al analizar los factores que propone el cuestionario de Hormigo Valencia *et al.* (1999) es evidente que la conflictividad se entiende como las conductas que atentan contra el orden y la buena conducta en el centro, y que se remiten principalmente a acciones de los alumnos. Esta visión, en términos de convivencia, no ayuda a entender las interacciones puesto que no permite ver más que las ofensas, sin énfasis en las relaciones.

Por último, se presentarán aquí las características del estudio realizado en Puerto Rico en 2008 por la Fundación SM, titulado *Las relaciones humanas en las escuelas de Puerto Rico: un estudio sobre la convivencia escolar y sus implicaciones* y con los siguientes objetivos generales:

- Conocer y contrastar las opiniones de estudiantes y maestros de educación secundaria sobre los factores que influyen en la convivencia escolar, y la importancia que les dan.
- Conocer y contrastar las causas que estos colectivos atribuyen como origen de los distintos tipos de conflicto que habitualmente se producen en los centros escolares, así como las soluciones que consideran más adecuadas.
- Identificar aquellos factores que maestros y estudiantes señalan como facilitadores de la convivencia escolar y los que la dificultan.

CUADRO 1.4 HECHOS MEDIDOS EN EL CUESTIONARIO DE PERCEPCIÓN DE CONDUCTAS CONFLICTIVAS

Pelearse	No ser puntuales
Animar las peleas	Faltar al centro injustificadamente
Dar patadas al mobiliario	Salir de clase en presencia del profesor
Romper o estropear mobiliario	Realizar actos que perturben el buen funcionamiento de las clases
Gritar y empujar	Agredir físicamente a profesorado
No seguir indicaciones de los profesores	Falsificar firmas
Molestar a compañeros/as	Atemorizar o coaccionar a compañeros
Escupir en el suelo	Robar
Escupir a compañeros/as	Faltar a clase habiendo ido al centro
Molestar en las otras clases	Insultos entre profesorado
Dejar llaves del agua abiertas y arrojar el agua al suelo o a compañeros/as	Gritar entre profesorado
Entrar en los baños del otro género	No trabajar en equipo
Salir de la escuela sin permiso	Difundir rumores.
Insultar al profesorado, contestar mal	

Fuente: Hormigo Valencia (1999: 24-25).

- Reunir información relevante para la elaboración de políticas educativas orientadas a mejorar la convivencia escolar y a prevenir la violencia.
- Favorecer el debate en la comunidad educativa sobre la convivencia en los centros escolares, sus condicionantes y las estrategias más adecuadas para generar un clima integrador (Fundación SM, 2008: 7).

En el estudio participaron estudiantes y maestros de una muestra representativa de las escuelas públicas y privadas intermedias y superiores del país. La distribución de las escuelas fue la siguiente: 17 escuelas privadas y 33 públicas; 10 laicas y 7 religiosas; 15 rurales y 16 urbanas. Los encuestados fueron 6,100 estudiantes y 500 maestros. En este estudio se definen claramente cuáles son cinco dimensiones y sub-

dimensiones que sirven como base para las preguntas de la encuesta. En cuadro 1.5 se presenta dicha información.

En este estudio se utiliza prácticamente el mismo cuestionario, adaptado a contexto, que se usa en el del Ararteko (2006) y se usa la misma visión de convivencia como interrelación, incluyendo los valores de diálogo, respeto y solidaridad. Existen dos diferencias centrales entre ambos estudios: la primera es que en el estudio del Ararteko en el País Vasco se incluye un instrumento para padres de familia, mientras que en el de Puerto Rico solo participaron docentes y alumnos. La segunda es que el primer estudio se da más énfasis a una visión de clima escolar al analizar los resultados, mientras que en éste se trabaja con más profundidad los conflictos, su manejo y su relación con otras variables.

Los principales resultados de este estudio son los siguientes:

- Estudiantes y profesores consideran que el clima escolar es positivo. El aspecto peor valorado es la participación de los estudiantes en la búsqueda de soluciones a los problemas de la escuela. Aquí, los profesores lo evalúan un poco mejor que los estudiantes.
- La dimensión de agresión y maltrato presenta las diferencias más fuertes en términos de percepción. No hay mayores discrepancias respecto a la agresión entre alumnos, pero los docentes reportan una mayor percepción de agresión de docentes a alumnos, y de alumnos a docentes de lo que manifiestan los estudiantes.
- En lo referente al manejo de los conflictos, se afirma que para los profesores su conclusión es más justa y centrada en el diálogo que para los alumnos.
- Si bien los estudiantes manifiestan tener apoyo familiar, los profesores lo evalúan muy bajo.
- El grado de confianza en la escuela y su relación con otros factores es significativo puesto que los estudiantes que presentan menor confianza en la escuela reportan mayores problemas con sus maestros, han sufrido y provocado más violencia, se sienten menos inte-

CUADRO 1. 5 DIMENSIONES Y SUBDIMENSIONES

Dimensiones	Subdimensiones
Clima escolar	<ul style="list-style-type: none">• Valoración de las dimensiones sociales• Valoración de las normas de disciplina• Valoración del orden del centro• Valoración de la participación
Agresiones y maltrato	<ul style="list-style-type: none">• Agresiones entre estudiantes• Agresiones de maestros a estudiantes• Agresiones de estudiantes a maestros
Conflictos	<ul style="list-style-type: none">• Evaluación de los conflictos• Causas de los conflictos• Soluciones a los conflictos
Entorno	<ul style="list-style-type: none">• Búsqueda de apoyo• Apoyo familiar• La escuela como apoyo• Factores de riesgo
Valores	<ul style="list-style-type: none">• Actitudes de los estudiantes ante situaciones de conflicto

grados, perciben mayor injusticia en la solución de conflictos y creen que no se les permite participar en la solución de los problemas en la escuela. A su vez, estos estudiantes participan en, al menos, uno de los siguientes grupos:

- Los que se relacionan con grupos de riesgo por consumo de drogas o alcohol.
- Los que afirman que en sus familias no hay interés por su rendimiento escolar y que no reciben apoyo para hacer sus tareas.
- Los que se consideran malos estudiantes (Fundación SM, 2008: 11-13).

En esta evaluación los conflictos se equiparan teóricamente con problemas, y giran en torno sobre todo a la agresión y a la indisciplina. Lo

que la sitúa en la perspectiva del orden pero con un fuerte énfasis en promover la participación de los alumnos en referencia a las reglas y a las soluciones de los conflictos.

CONFLICTOS ENTRE PARES

Como se señalaba más arriba, vale la pena hacer una especial mención al apartado de conflictos entre pares, o entre estudiantes, como parte esta categoría. Ha habido un fuerte trabajo internacional en la perspectiva de violencia entre iguales focalizando sobre todo la atención en fenómenos como el *bullying* o acoso escolar, definido como comportamientos de naturaleza agresiva, conducta repetida en el tiempo y relación de desequilibrio entre agresor y víctima (Olweus, 1999).

Este fenómeno comienza a estudiarse internacionalmente con los estudios de Dan Olweus (1999) en Noruega, de Bjorkqvist y Lagerspetz (1982) en Finlandia, de Rigby (1991, 1996) en Australia, y de Smith en el Reino Unido (1989, 1993, 1996). Por su parte, en España ha sido trabajada en estudios como los conducidos por el Centro Reina Sofía (2005), por Defensor del Pueblo y Unicef (2000), o por Oñaderra *et al.* (2005).³ Debido a la perspectiva amplia de convivencia que se maneja en esta investigación se ha optado por no analizar a profundidad esta perspectiva, puesto que si bien es una problemática seria, es solo un aspecto particular del enfoque de convivencia e identifica únicamente relaciones unidireccionales intimidador / acosador / abusador-víctima.

Otra manera de atender el conflicto o la violencia entre pares es la entendida como la violencia interpersonal entre iguales de bajo o moderado impacto, la cual ocurre cuando una persona o grupo de personas se ve insultada, físicamente agredida, socialmente excluida o aislada, amenazada o atemorizada por otros de forma puntual y no

3. Estudios analizados en Ararteko (2006)

reiterada (Ortega, del Rey y Mora–Merchán, 2001, en Fernández–Baena, 2011). Al respecto, se presentará el instrumento sobre violencia escolar cotidiana (Cuveco) propuesto por Francisco Javier Fernández–Baena *et al.* (2011).

Este instrumento tiene como objetivo la detección temprana de la violencia escolar, para poder diseñar intervenciones a tiempo y combatir las consecuencias negativas en los estudiantes, profesores y otros agentes educativos. Los autores señalan que instrumentos previos sobre violencia cotidiana como el Teacher Rating Instrument, el Reactive–Proactive Aggression Questionnaire, el Cuestionario de Violencia Escolar y el CECSE, que ya ha sido presentado aquí, evalúan primordialmente la agresividad como una respuesta del individuo y no como un fenómeno grupal en que el foco de atención sea la convivencia escolar entre iguales y las agresiones continuas y puntuales, tanto proactivas como reactivas, que en ella se producen.

Así, el Cuveco se conforma a partir del California School Climate and Safety Survey y presenta una estructura factorial estable de dos factores: experiencia personal de sufrir violencia y violencia observada en el centro. El análisis para su fiabilidad y validez se hizo con una muestra de 954 estudiantes de secundaria. Los resultados sobre la validez del instrumento fueron satisfactorios, y se presenta una diferencia por sexo y por curso. Los hombres presentan mayores porcentajes en el factor de sufrir violencia que las mujeres y también los resultados son mayores en los niveles más bajos. En el factor de violencia observada no se aprecian diferencias significativas según sexo y curso.

Los autores afirman que este instrumento permite evaluar la violencia cotidiana, la cual se asocia de manera más clara con el constructo de clima escolar, que otros instrumentos que evalúan solamente la agresividad de las conductas. Los 14 ítems que comprende este instrumento son los siguientes:

1. Me han empujado (en el pasillo, patio, etcétera).
2. Me han dado puñetazos o patadas.

3. Me han golpeado con un objeto.
4. Me han robado algún objeto.
5. Me han dicho que me iban a lastimar o pegar.
6. Me han roto cosas.
7. Me han amenazado.
8. Se han burlado de mí o me han despreciado.
9. Los estudiantes usan drogas.
10. Los estudiantes destrozan cosas.
11. Los estudiantes se meten en peleas.
12. Los estudiantes roban cosas.
13. Los estudiantes amenazan a otros estudiantes.
14. Se dicen palabras malsonantes (Fernández–Baena, 2011: 105).

FACTORES DE CONVIVENCIA ASOCIADOS AL APRENDIZAJE

Una de las razones que la literatura más enfatiza en términos de la convivencia escolar es su importancia en términos del aprendizaje. Sin embargo, no se ha encontrado ningún estudio que vincule explícitamente ambos aspectos. Los estudios de clima escolar establecen muchas veces la mediación entre ambos constructos y se supone que a mejor clima escolar, habrá mejor convivencia y aprendizaje. Otra manera de analizar esta categoría es identificar —en los estudios que se abocan al aprendizaje— indicadores, ítems, preguntas o rubros que puedan ser leídos en términos de convivencia. En este apartado se presentan cuatro instrumentos de México donde para favorecer la calidad de la educación se abarcan, aunque muy someramente, aspectos sobre clima escolar y convivencia.

El primero de estos instrumentos es la Cédula de Factores Asociados al Aprendizaje (CEFFAA), la cual se distribuye junto con el examen Enlace a todos los estudiantes mexicanos de tercero y sexto de primaria y de tercero de secundaria. Este instrumento tiene como objetivo identificar y profundizar en el análisis de factores socioeconómicos y culturales que afectan el aprendizaje en las escuelas de los estados. Es

un cuestionario de contexto que recoge información sobre los aspectos internos y externos a la escuela, que potencialmente pueden explicar los resultados de logro educativo.

Este cuestionario ha sido aplicado en 2009, 2010 y 2011. Para el análisis, se revisó el cuestionario y sus resultados en el estado de Jalisco (SEJ, 2011). Presenta cuatro factores: 1. Características de los alumnos (familias), 2. Características de los docentes y directivos, 3. Características de la escuela y el aula, y 4. Uso de la tecnología.

Es en el aspecto 3 donde podemos encontrar mayor referencia al clima escolar y a la convivencia. En cuadro 1.6 se presentan las categorías e indicadores de dicho factor.

Estos indicadores retoman muchos de los aspectos que se destacan en otras categorías, sobre todo en lo referente a la seguridad, conductas violentas, al ambiente laboral y al clima escolar. Llama la atención el indicador del concepto del alumno en los indicadores de 2010, aunque luego es quitado para 2011, puesto que en la gran mayoría de los estudios no se hace explícito cómo se entiende al alumno y la importancia de esta concepción en los indicadores.

El segundo de los instrumentos donde se incluyen algunos indicadores que pudieran estar asociados con la convivencia escolar es el material para la *Autoevaluación de los centros escolares para la gestión de la calidad*, realizado por la Secretaría de Educación Pública en 2007. El objetivo de este instrumento es recuperar evidencias que respondan a la situación de los centros educativos en referencia a una serie de estándares sobre la gestión para la calidad de la educación, de manera que se constituya un diagnóstico de la escuela.

Dicho diagnóstico requiere la constitución de un equipo de trabajo para la realización del diagnóstico, cuestionarios para alumnos, padres de familia, docentes y personal de apoyo, y la realización de una entrevista con el director. Además se le pide al equipo que realice análisis documental para la recuperación de información.

El instrumento se basa en ocho criterios para un modelo de calidad total:

CUADRO 1.6 CEFAA. FACTOR 3

Factor 3. Características de la escuela y el aula		
Categorías	Indicadores 2009 y 2010	Indicadores 2011
3.1. Seguridad y ambiente escolar	3.1.1 Consumo de sustancias nocivas 3.1.2. Situaciones de riesgo 3.1.3. Ambiente laboral 3.1.4. Concepto de alumno	3.1.1. Consumo de sustancias nocivas 3.1.2. Situaciones de riesgo y <i>bullying</i> 3.1.3. Clima escolar
3.2. Organización y gestión escolar	3.2.1. Infraestructura, equipamiento y materiales 3.2.2. Administración escolar 3.2.3. Relación con padres de familia 3.2.4. Vinculación escuela-comunidad 3.2.5. Vinculación escuela-empresa	3.2.1. Infraestructura, equipamiento y materiales 3.2.2. Administración escolar 3.2.3. Relación con padres de familia
3.3. Gestión de aula	3.3.1. Práctica docente 3.3.2. Planeación	3.3.1. Práctica docente 3.3.2. Planeación

- Usuarios.
- Liderazgo.
- Planeación.
- Información y conocimiento personal.
- Personal.
- Procesos.
- Responsabilidad social.
- Competitividad de la organización.

Cada uno de estos criterios tiene a su vez indicadores, de los cuales algunos pueden asociarse con la convivencia. A continuación se presentan los que pudieran estar relacionados con la convivencia.

Este instrumento está pensado como un autodiagnóstico, y marca la manera en que la Secretaría de Educación Pública propone que se trabaje la calidad de la educación. Sin embargo, lo amplio del instrumento y de los cuestionarios para recuperar la información probablemente dificulte su correcta aplicación y elaboración. De igual forma, la mayor parte de la evidencia que se sugiere reunir está en función de porcen-

tajes de asistencia, satisfacción u opinión de atención, o de ocurrencia de sucesos, lo que fragmenta la idea de convivencia y probablemente dificulte hablar de relaciones y de implicaciones.

El material *¿Qué tan buena es nuestra escuela? Adaptación de los principales indicadores de desempeño para la autoevaluación en los centros escolares de educación básica* propuesto en 2003 por la Secretaría de Educación Pública en México, presenta una manera más sencilla de hacer un autodiagnóstico a través de siete áreas clave y 27 indicadores. De estas áreas clave, la que mayor relación tiene con la convivencia es la 5. Identidad y clima escolar u organizacional. El cuadro 1.8 presenta sus indicadores y reactivos.

Además de indicadores que ya habían sido presentados en otros estudios, como comportamiento y disciplina, esta área presenta aspectos muy interesantes y que pueden estar relacionados más con la red de interacciones que es la convivencia. Por ejemplo, sentido de identidad y eficacia de los vínculos. Sería interesante ver de qué manera se recupera la información en este sentido y el uso que se promueve a partir de esta, lo cual probablemente tenga que hacerse posteriormente.

El último estudio a referir en este apartado es el llamado *Informe TALIS —Teaching and Learning Integrated Survey—* que se realiza en los países de la OCDE de la que México es parte. El objetivo del estudio es recopilar información sobre el desarrollo profesional de los docentes y directivos y de sus prácticas. Es la primera comparación internacional sobre las condiciones de enseñanza y aprendizaje, con el objetivo de ayudar a que los países analicen y desarrollen políticas para que mejore la práctica de la educación (OCDE, 2009).

Dentro de estos factores se analiza en específico el clima en el aula y el clima escolar. En el cuadro 1.9 se presentan sus reactivos.

En este sentido, los reactivos que se presentan aquí están en congruencia con la perspectiva de clima escolar y de aula que manejan los estudios presentados anteriormente; así, se habla de orden, de disciplina, de relaciones positivas entre profesores y estudiantes, y de atención a las necesidades de los alumnos. Lo que resulta interesante en el caso

**CUADRO 1.7 INDICADORES RELACIONADOS CON CONVIVENCIA.
AUTODIAGNÓSTICO GESTIÓN DE CALIDAD**

Criterio	Indicador
1	1. Detección de necesidades y expectativas de usuarios. 2. Participación de usuarios en detección de necesidades. 6. Atención de solicitudes o requerimientos por la dirección. 7. Atención de conflictos por la dirección. 8. Atención de usuarios por la dirección. 9. Atención de usuarios por docentes frente a grupo. 11. Asistencia de padres a las juntas escolares.
2.	13. Organización de actividades complementarias. 14. Organización de actividades cívicas. 15. Organización de juntas dirigidas a padres de familia.
3.	19. Organización de reuniones académicas por la dirección.
4.	33. Asistencia de los docentes frente a grupo. 35. Asistencia del personal docente especial y maestro de apoyo. 37. Inasistencia global de alumnos. 39. Prácticas exitosas. 40. Acciones innovadoras.
5.	53. Seguimiento del trabajo escolar por la dirección.
6.	60. Programas, servicios y apoyos a la comunidad. 61. Interacción del centro con la comunidad.
7.	62. Satisfacción de los usuarios con la enseñanza. 81. Satisfacción de los docentes frente a grupo con el liderazgo directivo. 82. Satisfacción del personal docente especial y maestro de apoyo con el liderazgo directivo.

de TALIS es ver cómo estos reactivos se asocian a otras prácticas de enseñanza.

ANÁLISIS DE ESTRATEGIAS DE CONVIVENCIA

Una última forma de analizar la convivencia es a través del estudio de las estrategias que se adoptan para mejorarla en los diferentes países, regiones y estados. En esta categoría final se presentan dos trabajos sobre el análisis de dichas estrategias. Más que enfocarnos en los resultados de los estudios, se busca presentar los aspectos que ambos estudios analizan y su relación con la recuperación de evidencias al

CUADRO 1.8 AUTOEVALUACIÓN DE CENTROS ESCOLARES. ÁREA 5

Área clave 5: identidad y clima escolar u organizacional

Indicador 16. Valores escolares y clima organizacional

1. Sentido de identidad, orgullo escolar, de igualdad de oportunidades y justicia
2. Ambiente agradable, actitudes de los alumnos y del personal que labora en la escuela, relaciones alumno-personal de la escuela, expectativas del personal de la escuela y de los alumnos, y reconocimiento al desempeño de los alumnos.
3. Comportamiento y disciplina de los alumnos.

Indicador 17. Relación entre padres, docentes y director

1. Motivación a los padres para que se involucren en el aprendizaje y la vida escolar de sus hijos.
2. Capacidad de respuesta de la escuela a las opiniones y preguntas de los padres.
3. Eficacia de los vínculos.

Indicador 18. Relaciones con otras escuelas, instituciones, empresas y con la comunidad

1. Importancia, propósitos y eficacia de los contactos con otras instituciones educativas.
2. Importancia, propósitos y eficacia de los contactos con organizaciones voluntarias.
3. Importancia, propósitos y eficacia de los contactos con la comunidad en general, con instituciones y organismos gubernamentales.

CUADRO 1.9 TALIS. CLIMA EN AULA Y CLIMA ESCOLAR

Escala	Reactivos
Clima en el aula	Cuando comienza la clase, debo esperar un largo tiempo para que (los alumnos) se estén quietos
	Los alumnos de esta clase procuran crear un ambiente de aprendizaje agradable
	Pierdo bastante tiempo debido a las interrupciones de la clase por parte de los alumnos
Clima escolar	La clase es muy ruidosa
	En este centro, los profesores y los alumnos normalmente se llevan bien entre ellos
	La mayoría de los profesores de este centro cree que el bienestar de los alumnos es importante
	La mayoría de los profesores de este centro se interesa por lo que los alumnos tienen que decir
	Si un alumno necesita ayuda extra, el centro se la proporciona

respecto. Si bien este análisis suele darse de forma cualitativa, también es posible medir algunos aspectos de dichos programas; de hecho, una forma corriente de validar la estabilidad de ciertas iniciativas es por la evidencia cuantitativa del impacto del programa en sus participantes.

El primero es el interesante *Estado del arte de los programas de prevención de violencia en ámbitos escolares* realizado por Dina Krauskopf (2006). En este texto se da un marco teórico completo sobre los jóvenes y sus características, los enfoques de la prevención de la violencia y las características y experiencias de 54 proyectos, para luego seleccionar siete de ellos como exitosos. Aunque no es propiamente un estado del arte sobre convivencia, su manera sistemática de analizar los programas proporciona elementos interesantes para entender el fenómeno de la prevención de la violencia escolar y es importante para ser considerado en este estado del conocimiento porque gran parte de los proyectos que aquí se reportan trabajan explícitamente en relación a la conflictividad y a la convivencia escolar.

Un aporte de este estudio es la clasificación de los programas de prevención. Krauskopf señala que hay cuatro claros enfoques en torno a la prevención de la violencia:

- **Clima escolar:** mejorar la calidad del clima escolar en las escuelas se operacionaliza desde dos corrientes opuestas: a) la perspectiva ecológica, que emerge en Europa y es valorada en un amplio rango de países y b) el fortalecimiento del clima de seguridad, surgido en Estados Unidos y apoyado en la perspectiva de tolerancia cero. Ambas corrientes han influido en las diversas estrategias existentes; incluso, a veces colisionan entre sí.⁴
- **Convivencia:** originado en Europa y ampliamente aplicado en América Latina y que a menudo complementa los demás enfoques.

4. La autora también analiza cuatro líneas específicas en el clima escolar: la perspectiva ecológica, el fortalecimiento de la seguridad y la disciplina, la ruta escuela-cárcel y las medidas de tolerancia cero.

- Ciudadanía y cultura de paz: han sido elaborados con un claro predominio latinoamericano.
- Habilidades para la vida: esta propuesta de OPS-OMS se ha desarrollado con amplia confluencia de aportes y está presente complementando, con frecuencia, los otros enfoques, incluyendo habilidades sociales y cognitivas (Krauskopf, 2006: 61).

La autora señala que en específico la convivencia requiere un abordaje sistémico de las relaciones interpersonales en las escuelas, y reconoce tanto los subsistemas constituidos por los adultos, como las relaciones entre los profesores y los estudiantes, así como entre pares. Generalmente involucra estrategias de mediación de conflictos, lo que es congruente con los amplios estudios al respecto que se han reportado anteriormente (Krauskopf, 2006: 67).

En este enfoque sitúa explícitamente a dos proyectos (Krauskopf, 2006: 69). El primero es el Save, que es propiamente un modelo para prevenir la violencia tratando de mejorar la convivencia. Su programa de educación en sentimientos y emociones fue visualizado con la intención de incorporar la atención a la vida afectiva y emocional de los escolares como el camino idóneo para la educación en valores. Por su parte, el proyecto Paz, Acción y Convivencia (Paco) de Colombia, se desarrolla sobre siete principios básicos para la convivencia social:

- Aprender a no agredir al congénere considerándolo la base de la convivencia social.
- Aprender a comunicarse, factor de la autoafirmación personal y de grupo.
- Aprender a interactuar como fundamento de la relación social.
- Aprender a decidir en grupo considerándolo un requerimiento para la política y la economía.
- Aprender a cuidarse como factor básico de salud y seguridad social.

- Aprender a cuidar el entorno, fundamento de la supervivencia.
- Aprender a valorar el saber social y académico, factor de la evolución social y cultural.

Estos rasgos resultan muy interesantes puesto que permiten entender la convivencia de una forma más apegada a la construcción de una red de interacciones, y no estudiarla solo en términos de descriptores de conductas o de presencia o ausencia de ciertos comportamientos. En este sentido, al hacer el análisis de los proyectos, la autora critica la falta de evidencias sobre su impacto, así como el hecho de que se trabaje generalmente a través de listados de comportamientos, sin captar la complejidad del fenómeno (Krauskopf, 2006: 96). De igual forma, da cuenta de que en los 54 proyectos analizados, el cuestionario intimidador-víctima de Olweus (1999) es el más usado para describir el trabajo de estas estrategias a favor de la prevención de la violencia.

El último de los casos es el estudio español reportado el Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa (ISEI-IVEI, 2004) titulado *La convivencia en los centros de secundaria. Un estudio de casos*; el cual tuvo como objetivos: identificar y describir estrategias utilizadas por centros de secundaria para mejorar la convivencia, describir y valorar el conjunto de medidas que cada centro educativo utiliza en relación a los problemas que se abordan y al contexto de actuación y clasificar los principales factores que influyen en el clima escolar. En este apartado solo se referirá al primero de estos objetivos.

El estudio se realizó en tres centros escolares con proyectos a favor de la mejora de la convivencia y en ellos se realizaron entrevistas y grupos de discusión con responsables del programa y equipo directivo, docentes, alumnado y familias y se aplicaron cuestionarios a dos grupos de 2° y 3° de la escuela secundaria obligatoria. El trabajo se completó con análisis documental (ISEI-IVEI, 2004).

En el cuadro 1.10 se presentan los resultados —como los reportan sus autores— sobre las principales estrategias encontradas en esta investigación.

CUADRO 1.10 RESUMEN DE LAS ESTRATEGIAS UTILIZADAS PARA LA PROMOCIÓN DE LA CONVIVENCIA EN LOS CENTROS DE ESTUDIO DE CASOS

Centro	A. Establecimiento de un clima de orden, seguridad y de trabajo eficaz	Se elabora una normativa clara, que establecen límites y se da a conocer.	Regulación de conductas
		Se revisa sistemáticamente la normativa.	Funcionalidad de la normativa
		La normativa regula situaciones ordinarias, habituales.	Fijación de procedimientos
		La normativa trata de anticipar lo imprevisto, los conflictos.	Poder de anticipación
		Se organiza la actividad escolar en un ambiente de sosiego.	Clima escolar positivo
		Los responsables intervienen en los conflictos, no se inhiben.	Afrontamiento de conflictos
		El poder y la autoridad se utilizan de modo justificado y con talante preventivo.	No autoritarismo
		El profesorado establece acuerdos básicos de actuación en el alumnado.	Consistencia
	B. La participación activa y la implicación de las personas	Los grupos especiales intentan acomodar las respuestas educativas a las necesidades y no tienen finalidad segregadora.	Integración
		El centro se dota de estructuras para la participación del profesorado, el alumnado y las familias.	Organización
		Se incentiva la participación y el compromiso.	Participación democrática
	C. Relaciones positivas de consideración y respeto	El profesorado asume la importancia de esta tarea y dedica atención a las relaciones que sustentan la convivencia.	Asunción de la tarea
		El profesorado reflexiona y evalúa la situación de las relaciones.	Diagnóstico
		El profesorado establece planes de mejora de las relaciones.	Planificación sistemática
		El profesorado se coordina con este fin.	Coordinación
	D. Liderazgo	Predomina siempre la actitud preventiva.	Prevención
		Existe implicación y estímulo por parte de la dirección.	Estímulo de la dirección
		Las coordinadoras de los proyectos tienen autoridad, responsabilidad y recursos en un liderazgo distribuido.	Responsabilidad y recursos

CUADRO 1.10 (CONTINUACIÓN)

Aula	E. El tiempo de tutoría, clave en el desarrollo personal y social del alumnado	Se reconoce el valor de la tutoría en el seguimiento de los grupos y de las personas. Espacio para el diálogo.	Tutoría grupal e individual
		Trabajo sistemático en valores, en habilidades sociales, en regulación de conductas y técnicas de resolución de conflictos.	Desarrollo personal y social alumnado
		Se forma, se elaboran materiales y se apoya a los tutores en su función.	Formación práctica

Se encuentran en este estudio una serie de estrategias desde la gestión educativa que permiten establecer una estructura para cierto tipo de convivencia basada en una reglamentación; como puede observarse en el cuadro 1.10, es el rasgo con mayores elementos. Es interesante también el reconocimiento de las relaciones, especialmente el elemento de la reflexión y la evaluación de las mismas, que no había sido destacado explícitamente en otros estudios.

HALLAZGOS Y REFLEXIONES

En este último apartado se presentarán algunos hallazgos y reflexiones preliminares sobre lo expuesto en el análisis de estudios e instrumentos. Lo primero que hay que afirmar es que a lo largo de las categorías es posible ver cómo diferentes investigaciones han tratado de abordar la temática de convivencia a través de constructos hasta cierto punto más sencillos de medir, como el clima escolar, el manejo de los conflictos, las estrategias y reglas de convivencia y los factores del ambiente escolar, que se asocian siendo el rasgo con mayores elementos con el aprendizaje. De esto se comprueba que la convivencia es un fenómeno aún trabajado desde lo abstracto en los diferentes estudios analizados.

El segundo aspecto por destacar es que existen áreas comunes transversales a todas estas categorías, que suelen ser los elementos más analizados de la convivencia. Principalmente destacan la medición de la presencia y frecuencia de conductas agresivas o violentas por parte

de los estudiantes (golpes, amenazas, insultos, etc); también fueron comunes el análisis del cumplimiento de las reglas del orden y disciplina, y la participación de estudiantes en conductas de riesgo.

Varios estudios hacen referencia a la percepción sobre las relaciones entre estudiantes, entre estudiantes y profesores; menos frecuentes son las mediciones sobre las relaciones con directivos y padres de familia. La confianza y la seguridad son dos de los elementos más comunes en términos valorales, y desde la gestión educativa, lo que principalmente se evalúa es la presencia y ausencia de una normativa de convivencia.

En lo que se refiere a las formas de la medición, las dos principales hacen referencia a marcar la presencia o ausencia de ciertos descriptores de conducta, para sacar una frecuencia, y a indicar el nivel de tales conductas. Esto último se realiza a través de escalas Likert que van de totalmente en desacuerdo a totalmente de acuerdo, o a escalas de frecuencia, de nunca a siempre. En los estudios concebidos como autodiagnóstico se propone recuperar evidencias al respecto y construir porcentajes generales en cada indicador.

Es interesante encontrar cuestionarios prácticamente iguales en investigaciones con focos diferenciados (IDEA-Chile, 2005; Ararteko, 2006; SM, 2008). Esto se debe probablemente a que el organismo encargado de los instrumentos era el mismo, el Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo. Sin embargo, las lecturas de los resultados respondieron de manera diferente dependiendo del foco al que se orientaban. Así, en la evaluación chilena se trabajó en términos de descriptores generales de convivencia, mientras que en la del País Vasco se vio desde la perspectiva del clima escolar y en la de Puerto Rico se analizó más el tipo de conflicto y la manera de responderlos. Es muy probable que estos indicadores sean lo suficientemente robustos para trabajar las diferentes perspectivas, las cuales están estrechamente ligadas. Sin embargo, no existen en los estudios de 2006 y 2008 un reconocimiento a los estudios anteriores, lo cual sería interesante para pensar en cómo se estudia y mide la convivencia en tres contextos diferentes.

La clave conceptual en el concepto de convivencia está, en gran parte de las investigaciones e instrumentos analizados, en la red de interrelaciones entre los actores educativos, con especial énfasis en el profesor y el estudiante. Sin embargo, aunque se habla como objetivo de la convivencia, en su medición el concepto se fragmenta en conductas observables necesarias para ser medidas, y en el momento del reporte de resultados, la noción de interrelaciones se desdibuja y se termina por reportar las conductas sin necesariamente retomar la idea de convivencia escolar. Esta fragmentación afecta especialmente los casos en donde se pretende construir estrategias escolares o políticas públicas para favorecer una mejor convivencia, se pasa muchas veces a atender la conducta puntual y no la manera en que esta conducta está presente en cierta conformación de relaciones entre estudiantes, docentes, directivos y padres de familia.

Llama la atención la tendencia de varios estudios a focalizarse en las normas de convivencia y qué tanto se respetan en los centros educativos. Esto probablemente supone que la convivencia se ha convertido en un concepto para designar el orden y la disciplina escolar y la medición de este tipo no necesariamente aporta información sobre la manera en que las personas interactúan y los sentidos que les dan a esta interacción en la perspectiva de “vivir juntos”. El enfoque de entender y estudiar la convivencia como respeto a las normas arroja un inventario de conductas fallidas por parte de los alumnos y, en menor medida, de los profesores.

También resulta relevante el hecho de que en los estudios se repita continuamente que la principal causa de conflicto en las escuelas son los “estudiantes conflictivos y sus conductas”. Si bien es interesante recoger esta perspectiva en términos de la opinión de los actores, en el momento de reportarla en los estudios se deja como “la causa de los conflictos”. Naturalizar un hecho conflictivo en algunos estudiantes rompe con la perspectiva relacional de la convivencia escolar, saca el problema de la escuela y puede generar procesos de exclusión, con-

centrándose en que esos estudiantes cambien sus conductas y dejando el resto de las interacciones sin cuestionar.

La participación de los padres en el acto educativo en términos de convivencia es un aspecto que no es explorado en la mayoría de los estudios analizados. En los que sí se estudia, destaca la importancia que tiene para los alumnos la interacción con las familias en términos de las relaciones y la percepción de la escuela, y se establece a la familia como el principal medio para formar hábitos y conductas. Al contrario, los profesores señalan que no hay mucha participación por parte de los padres; y los padres reportan, en relación a la conflictividad, maneras muy diferenciadas de percibir su frecuencia. En los estudios no se hace mayor referencia a estos aspectos y probablemente su estudio con mayor profundidad pueda dar una mejor comprensión en términos de interacción.

En general se detecta también una falta sistemática de cuestionamiento y medición que vaya más allá de las conductas violentas o agresivas, así como del respeto al orden. Es claro que este tipo de indicadores son muy relevantes, pero la convivencia tendría que ir más allá de esto para acercarse a las formas de lenguaje, a la confianza y certidumbre, a la interacción entre subgrupos de alumnos, al tipo de vínculos y su eficacia con los padres, a la atención de las necesidades diferenciadas y a las formas de participación de los estudiantes y padres de familia en los centros escolares.

La gran mayoría de los estudios analizados se enfocan en el nivel de secundaria, lo cual se debe precisamente al énfasis en la violencia escolar y en las conductas de indisciplina. En el caso del estudio presente, nos enfocaremos al nivel primaria, con estudiantes entre 6 y 12 años de edad. Es importante, entonces, pensar en la convivencia escolar, sus relaciones, normas y conflictos en esta área de estudio, la cual tiene particularidades centrales que hay que tomar en cuenta.

La gestión de los aprendizajes para la convivencia y para las disciplinas en las prácticas docentes, como objeto de estudio¹

Ma. Cecilia Fierro Evans
Ma. Bertha Fortoul Ollivier

INTRODUCCIÓN

Desde un acercamiento interaccionista y socio-constructivista desarrollamos un modelo analítico basado en Isabelle Vinatier y Marguerite Altet (2008), que retoma y adapta las cinco dimensiones propuestas por dichas autoras, en tres: didáctica, psicopedagógica y epistemológica. La consideración sobre los entornos vulnerables significa reconocer el carácter relacional y por tanto dinámico de la condición de “vulnerabilidad”. En consecuencia, enfocar de manera específica la manera en que los docentes movilizan, a través de los intercambios con los alumnos, los “activos” personales, familiares y comunitarios de que disponen, como vía para contribuir a que los estudiantes se muevan en el continuo de la exclusión hacia la inclusión. Esto lo llevan a cabo en el curso de las interacciones para gestionar las tareas de clase así como las “prácticas de responsabilidad” que desarrollan para propi-

1. Este capítulo es una contribución de la doctora Cecilia Fierro Evans, de la Universidad Iberoamericana-León, colaboradora de la investigación de la que surge este libro, y de la doctora Bertha Fortoul Ollivier, de la Universidad Anáhuac, Ciudad de México, interlocutora permanente en los trabajos de la investigación.

ciar la cohesión y el compromiso entre unos y otros. Este modelo está siendo puesto en práctica en un proyecto de investigación como estudio de casos múltiple de base observacional con enfoque etnográfico.²

El interés por abordar como un objeto de estudio la gestión de los aprendizajes para la convivencia y las disciplinas en las prácticas docentes, se nos presenta años atrás como un reto de gran interés tanto teórico como metodológico, ya que encierra la posibilidad de revisar y revalorar la importancia de los intercambios que se desarrollan en el ámbito del salón de clases en términos de los aprendizajes disciplinares que se gestan, así como de su importancia como experiencia formativa relativa al aprender a vivir con otros.

La evidencia empírica derivada de estudios de gran escala sobre el logro académico de estudiantes en lenguaje y matemáticas, ha destacado en años recientes la importancia decisiva de la variable “clima favorable para el aprendizaje”: “La variable ‘ambiente emocional favorable al aprendizaje’, por sí sola, pesa más en los resultados de los alumnos que todos los otros factores reunidos. Este descubrimiento está siendo avalado en otros estudios posteriores, siendo el más significativo el estudio PISA de la OCDE” (Casassus, 2005: 147, 174).

Las interacciones aparecen como un aspecto central que debe ser analizado, toda vez que estos trabajos llevan a sostener que “es en las interacciones donde se ubica el ‘meollo’ de la educación. Más aún, las interacciones no solo son el meollo de la educación sino que constituyen el modo de ser de una escuela” (Fullan, 1993; Unesco-OREALC, 1994; Hargreaves, 2000; Reimers, 2000, citado en Casassus, 2005: 170).

Si bien dichos estudios destacan la centralidad de interacciones en el ámbito del salón de clases, no aportan elementos para su aproximación y análisis empírico.

2. La presente discusión forma parte de los trabajos del proyecto: Fierro y Fortoul (2013) Propuesta metodológica de intervención docente para el aprendizaje y la convivencia en contextos vulnerables, sostenido con fondos SEB-Conacyt México. Este proyecto se enmarca en los trabajos de la Red Latinoamericana de Convivencia Escolar (RLCE) www.convivenicaescolar.net.

Nuestra propia experiencia nos llevó también en la dirección de reflexionar sobre la “convivencia” como un concepto multidimensional que trae aparejada la discusión sobre prácticas de enseñanza e interacciones en el salón de clases. Investigaciones previas sobre práctica docente, gestión escolar e innovación en escuelas nos fueron mostrando la complejidad de un espacio institucional cuyos nudos parecían desbordar los marcos de referencia con los que nos aproximábamos. De manera especial, una investigación sobre valores en la práctica docente (Fierro y Carbajal, 2003) nos planteó una complejidad sobre las situaciones del aula y la escuela que quedaban rebasadas con nuestra aproximación teórica inicial sobre educación para la paz y los derechos humanos, así como respecto a la formación valoral. Los resultados nos plantearon la necesidad de asumir los valores practicados por los docentes como un tema de gestión de la vida cotidiana en la escuela que convocaba no únicamente sus creencias y sus prácticas sino el ambiente mismo de trabajo, las pautas organizativas establecidas de manera explícita o tácita así como el sentido compartido por el colectivo docente y directivo, hacia el espacio común de trabajo en la escuela. Las situaciones relacionadas con las normas y su cumplimiento mostraron, por otra parte, una estrecha relación en la gestión de los aprendizajes y de la convivencia, ya que apareció una relación inversamente proporcional entre el interés pedagógico suscitado en la clase y las interrupciones o manifestaciones de indisciplina de los estudiantes. La oferta valoral de los docentes se nos presentó como anclada en las prácticas de enseñanza: “El tipo de actividades pedagógicas que el docente propone a sus alumnos forma parte esencial de su oferta valoral. La manera en que conduce los procesos de enseñanza está estrechamente vinculada a las oportunidades que genera para el desarrollo de la moralidad de sus alumnos” (Fierro y Carbajal, 2003: 240).

Así, las oportunidades de “formar valores” a través de las llamadas “secuencias de reflexión académicas y valorales” aparecieron íntimamente ligadas a la mejora del comportamiento de los alumnos:

La notable disminución de transgresiones e incumplimientos registrada durante las secuencias de reflexión académicas y valorales, pone en evidencia la estrecha vinculación entre los campos pedagógico y normativo de la práctica docente, sugiriendo que a mayor generación de interés de parte de los alumnos a través de secuencias de reflexión, menor incidencia de transgresiones e incumplimientos a las normas concretas. (Fierro y Carbajal, 2003: 240).

La evidencia empírica nos permitió sostener que formar para la reflexión y el ejercicio crítico convoca al fortalecimiento de las estrategias de enseñanza.

Adicionalmente, el tema del trato al alumno y la oportunidad de recibir un trato respetuoso y equitativo se presentó en los datos como un asunto de la mayor importancia y con fuertes implicaciones de cara a la convivencia. Observamos que cuando los docentes utilizan recursos basados en la fuerza de la autoridad o en su actuación discrecional para hacer cumplir las normas escolares, se genera una dinámica que desgasta progresivamente su autoridad docente; el clima de trabajo con los alumnos y las oportunidades de aprendizaje se deterioran:

Ser respetado en su persona y desde sus diferencias individuales específicas: físicas, culturales, económicas, intelectuales, ser tratado como igual a los demás compañeros, no son asuntos que se declaran. Se practican cotidianamente. Las expresiones afectivas dicen con gestos, con miradas, con la voz y con las manos, una y mil veces a los niños y niñas, que son apreciados, que son valiosos. Que son lo más importante y lo que da razón de ser a ese espacio llamado escuela. También pueden decir lo contrario... Estas expresiones, de la misma forma que no son neutras respecto del rendimiento escolar de los alumnos, tampoco lo son en relación con el desarrollo de su moralidad (Fierro y Carbajal, 2003: 166-190).

Convivencia y aprendizaje quedaron enlazados como un objeto de estudio cuya vinculación se hacía preciso establecer con mayor profundidad. El alcance formativo de la convivencia radica justamente en el hecho de estar anclada en las acciones.

En un siguiente ciclo de investigaciones nos movimos en dirección de una perspectiva sociocultural sobre los fenómenos de la práctica docente y la gestión ética en instituciones educativas. Bajo este enfoque los ordenamientos político-institucionales, administrativos y pedagógicos pudieron ser integrados en los análisis realizados. La realización de dos estudios comparados de escuelas comprometidas con esfuerzos para fortalecer los aprendizajes y la mejora de la convivencia nos dieron la pauta para explorar el alcance de categorías que permitiesen un acercamiento a la complejidad del objeto gestión de la convivencia-gestión de los aprendizajes.

Estos desarrollos facilitan la construcción de unidades de análisis para estudiar la convivencia desde enfoques multidisciplinares que permiten una aproximación a los datos que vaya más allá de lo didáctico, incluyendo explícitamente lo ético, asumiendo esta vinculación entre la convivencia inclusiva y el aprendizaje de los contenidos escolares. La categoría “prácticas de responsabilidad-habilidad” nos permite articular convivencia y aprendizaje porque refiere a una manera alternativa de gestionar las actividades relativas al abordaje de contenidos curriculares; la manera de hacerlo hace la diferencia por el hecho de promover un sentido de corresponsabilidad en el aprendizaje de unos y otros, lo que facilita desarrollar herramientas a través de la acción cooperativa que permiten atender mejor las necesidades, intereses y características de unos y otros:

Prácticas de responsabilidad-habilidad: las definimos como las formas complejas de actividad humana situada en entornos históricos, culturales, sociales e institucionales determinados, las cuales suponen una participación concertada en función de propósitos que atienden necesidades compartidas y cuya repetición constante las torna en

espacios privilegiados de aprendizaje colectivo para la convivencia, es decir, relativos al cuidado de sí mismo, de los otros y del mundo que les rodea (Fierro, 2008; Fierro y Mena, 2008).

Esta formulación se apoyó en el planteamiento de Alasdair MacIntyre (1997) quien define prácticas como:

[...] cualquier forma coherente y compleja de actividad humana cooperativa, establecida socialmente, mediante la cual se realizan los bienes inherentes a la misma mientras se intenta lograr los modelos de excelencia que le son apropiados a esa forma de actividad y la definen parcialmente, con el resultado de que la capacidad humana de lograr la excelencia y los conceptos humanos de los fines y bienes que conlleva se extienden sistemáticamente (1997: 248).

La utilización de la categoría de “prácticas de responsabilidad” permitió avanzar en el análisis de procesos de gestión directiva, de organización escolar y de aula como prácticas orientadas a fortalecer el aprendizaje de cada estudiante, a la vez que se promueven valores de reconocimiento y valoración de la diferencia, trabajo colaborativo, diálogo y reflexión así como deliberación y acciones colectivas que atienden necesidades individuales, grupales o comunitarias.

En el curso de esta búsqueda, un aporte central para establecer un vínculo entre las nociones de convivencia y aprendizaje lo encontramos en Carlos Cullen (1997), quien argumenta en torno a una educación basada en la relación ética desde la alteridad, más allá de la diversidad y la diferencia, y con un otro asumido como sujeto sapiencial con el cual experimentamos una relación que se puede encerrar en la idea de “nosotros aquí estamos” como experiencia primera, anterior al individuo y a la comunidad. Para este autor, el aprendizaje se explica desde los saberes, no solamente desde el desarrollo de habilidades cognitivas y es distinto del rendimiento académico. El aprendizaje es una “producción articulada y coherente de sentidos” (Cullen, 1997: 499).

Esta manera de enfocar el aprendizaje se hace cargo de la necesidad de considerar tres tipos de elementos:

- Elementos psicológicos: capacidad del docente para reconocer las reacciones, necesidades y demandas de los alumnos y de responder a ellas; asimismo, de la respuesta de los alumnos a lo solicitado por el docente.
- Didácticos: las mediaciones empleadas por los maestros para propiciar en los alumnos la apropiación de saberes.
- Epistemológico: el proceso mismo de construcción de saberes hacia unidades de sentido progresivamente más complejas y de proyectos de acción (Cullen, 1997).

El elemento clave que nos permite iniciar un nuevo ciclo de búsqueda teórica y su consecuente operacionalización metodológica es la consideración de la *dimensión epistemológica*, como aspecto esencial en esta discusión. Tomar contacto con las producciones de los estudiantes a través de los saberes construidos de distinto tipo, parece cerrar el círculo que permite dar cuenta de lo que las prácticas docentes producen y no solamente declaran o se proponen como contribución a la formación de los estudiantes.

Identificados los elementos anteriores, nos dimos a la tarea de buscar una perspectiva teórica relativa al análisis de la práctica docente que nos permitiese operacionalizar una mirada que atendiera a la vez los aspectos didácticos, psicológicos y epistemológicos implicados en la gestión de los aprendizajes y la convivencia en las prácticas docentes, tal como lo señala Cullen.

Encontramos la mejor respuesta en el paradigma interaccionista e integrador, ya que permite la articulación de distintas variables del docente, alumnos y situación (Vinatier y Altet, 2008, en Fortoul y Fierro, 2011). La gestión del aprendizaje remite a la generación de oportunidades que permite a los alumnos construir saberes cada vez más articulados entre sí y a la vez diferenciados, los cuales tienden hacia

los conceptos o interpretaciones disciplinares, que rebasan las comprensiones asentadas en el sentido común y son además, comunicables.

Las dimensiones consideradas desde este enfoque para analizar las prácticas docentes, remiten tanto al contenido del saber —objeto del aprendizaje— en cuanto instrumento para el desarrollo de los alumnos, como al conjunto de interacciones que tienen lugar. Así, en un espacio de enseñanza se gestiona tanto la construcción del saber, como el manejo de la clase o gestión interactiva. (Vinatier y Altet, 2008). La gestión de la convivencia no es por tanto una dimensión subordinada al aprendizaje sino sustantiva, concomitante. Para este enfoque, las dimensiones de la práctica, a saber: epistemológica, pedagógica, didáctica, psicológica y social, son empleadas como recursos por los actores en situaciones de presencia y son el medio para desarrollar un poder de actuación en determinada situación. Esta pista está siendo retomada en un nuevo trabajo enfocado exclusivamente al espacio del aula de docentes latinoamericanos que laboran en entornos de pobreza y exclusión.

Por su parte, la gestión de la convivencia la analizamos inicialmente considerando dos rasgos fundamentales: la inclusión y la democracia.

- *Convivencia inclusiva*: significa apoyar y asumir la diversidad de todos los alumnos, de ahí que su meta sea eliminar la exclusión social que se deriva de actitudes y respuestas a la diversidad en raza, clase social, etnia, religión, género y capacidad. (Ainscow, 2007). Cuando hablamos de convivencia inclusiva nos estamos refiriendo a la importancia de favorecer: procesos de conocer, comprender y valorar a los individuos, sus culturas de casa y las comunidades en que viven; procesos de participación plena, de indagación abierta y constructiva, creando espacios para el diálogo y la deliberación; para hablar y pensar juntos, y procesos comunitarios para trabajar hacia el bien común, tratando de vincular ideas con proyectos y acciones específicas.

- *Convivencia democrática.* Va en la dirección de proponer el desarrollo de capacidades reflexivas y herramientas para trabajar con otros, resolver los conflictos de manera pacífica y establecer los acuerdos que regulen la vida en común (Fierro, Carbajal y Martínez-Parente, 2010). La experiencia escolar puede hacer una contribución importante en la posibilidad de experimentar lo que puede significar una ciudadanía activa y proactiva, participativa y deliberante; esto equivale a aprender a resolver democráticamente y con argumentación de derechos y deberes, los conflictos de poder y las normas; aprender a participar democráticamente en las decisiones y aprender a convivir de manera pluralista, más allá de la mera tolerancia.

Estas dimensiones, utilizadas en el análisis de prácticas de responsabilidad, nos han permitido enfocar aspectos de las interacciones orientados preponderantemente a promover la participación y corresponsabilidad en la formulación y acuerdos que regulen la vida compartida, de aquellas ocupadas principalmente en asegurar que cada uno de los alumnos y alumnas tengan oportunidades de participar y aprender en las situaciones de clase.

Actualmente estamos comprometidas con una investigación orientada al análisis de prácticas de docentes latinoamericanos que laboran en entornos vulnerables y que logran movilizar recursos que favorecen el aprendizaje de todos sus estudiantes en los distintos campos formativos, a la vez que promueven ambientes de convivencia basados en el respeto y la inclusión. La noción de “vulnerabilidad” la cual refleja en primera instancia una toma de posición ético-política en nuestro quehacer investigativo, supuso mucho más que la selección de determinados segmentos socioeconómicos para el desarrollo del estudio. Implica integrarla como categoría teórica y metodológicamente articulada a nuestro modelo de análisis de prácticas docentes. Esto se expondrá en el apartado siguiente. Aquí señalamos solamente que la noción de vulnerabilidad enfatiza la relación en este caso de los sujetos estudiantes con sus docentes —y a través de ellos— de la

escuela en tanto institución cuyo cometido es garantizar el acceso a la educación como derecho humano fundamental. Esta oportunidad de ejercicio efectivo del derecho a la educación, tiene que ver, en el caso de alumnos que provienen de sectores vulnerables, con la posibilidad de que los docentes logren “movilizar recursos”. Esto significa que tomen decisiones y desarrollen prácticas pedagógicas expresadas en determinadas formas de interacción sus estudiantes, tanto en función del abordaje de contenidos curriculares del programa, como en la gestión de aspectos organizativos y el establecimiento de acuerdos de convivencia con el grupo. Volveremos de nueva cuenta a aproximarnos a “prácticas de responsabilidad” pero ahora con una mirada más fina que permita analíticamente desentrañar qué ocurre en el curso de las interacciones entre docentes y alumnos, así como acceder a lo que producen las mismas en términos de construcción de saberes de distinto tipo en los estudiantes.

CONTEXTO DE LA DISCUSIÓN: DE LAS NECESIDADES BÁSICAS DE APRENDIZAJE A LA CONSTRUCCIÓN DE SABERES

Partimos del reconocimiento de que la educación es un derecho humano fundamental. Sin embargo, el pleno ejercicio de ese derecho, a través del logro de la inclusión en educación básica, implica de manera central la capacidad de las escuelas para responder a las necesidades del entorno (Unesco, 2009). En ello radica la posibilidad de satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje, tal como lo señala el artículo 1 de la “Declaración mundial sobre educación para todos: satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje”:

Cada persona —niño, joven o adulto— deberá estar en condiciones de aprovechar las oportunidades educativas ofrecidas para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje. Estas necesidades abarcan tanto las herramientas esenciales para el aprendizaje (como la lectura y la escritura, la expresión oral, el cálculo, la solución de proble-

mas) como los contenidos básicos del aprendizaje (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes) necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones fundamentadas y continuar aprendiendo. La amplitud de las necesidades básicas de aprendizaje y la manera de satisfacerlas varían según cada país y cada cultura y cambian inevitablemente con el transcurso del tiempo (Unesco, Jomtien, 1990).

El Informe Delors, elaborado en 1996, retoma y profundiza los planteamientos relativos a la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje, ya que enfatiza la naturaleza de los saberes constitutivos de la formación de las personas y del desarrollo de las sociedades. A partir de ellos, se plantean finalidades más amplias para las instituciones escolares, las cuales tienen el cometido de actualizar el tesoro que lleva dentro cada persona:

[...] la educación debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales que en el transcurso de la vida serán para cada persona, en cierto sentido, los pilares del conocimiento: *aprender a conocer*, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; *aprender a hacer*, para poder influir sobre el propio entorno; *aprender a vivir juntos*, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; por último, *aprender a ser*, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores. Por supuesto, estas cuatro vías del saber convergen en una sola, ya que hay entre ellas múltiples puntos de contacto, coincidencia e intercambio (Delors, 1996: 91).

A continuación se describen brevemente cada uno de los tipos de aprendizaje:

- El *aprender a conocer* tiende más al dominio de los instrumentos para el saber, centralmente la atención, memoria y pensamiento, que a la adquisición de conocimientos ya codificados y clasificados. Enfatiza la comprensión del mundo que rodea a las personas para vivir en él con dignidad y desarrollar las capacidades personales.
- El *aprender a hacer* realza la preparación para la realización de tareas materiales e inmateriales. En él, la formación para la relación con “la materia y la técnica” se complementa para con las “relaciones interpersonales”.
- El *aprender juntos, aprender a vivir con los demás* conlleva a pensar en una educación que permitiera evitar conflictos a solucionarlos, fomentando el conocimiento de los demás, de sus culturas y espiritualidad. Para ello sería deseable impulsar el descubrimiento del otro y la participación en proyectos comunes.
- El *aprender a ser* realza la contribución de la educación al desarrollo global de cada persona. “Todos los seres humanos deben estar en condiciones, en particular gracias a la educación recibida en su juventud, de dotarse de un pensamiento autónomo y crítico y de elaborar un juicio propio, para determinar por sí mismos qué deben hacer en las diferentes circunstancias de la vida” (Delors, 1996: 100).

En los distintos seguimientos, y centralmente en el de 2008 “Educación para todos en 2015 ¿Alcanzaremos la meta?” (Unesco, 2008), la organización mundial hace énfasis en que una educación de calidad para todos requiere, por una parte, ser una educación inclusiva para todos y cada uno de los niños y, por la otra, mejorar los niveles de aprendizaje, de manera que sea posible lograr el dominio de las competencias básicas en cuanto a la lectura, escritura y cálculo. En dicho informe se anota que si bien en el mundo se va cerrando la brecha en cuanto a los desempeños académicos entre los niños y las niñas, las diferencias persisten en cuanto a los alumnos pobres, los que viven en zonas rurales o en los cinturones de miseria de las ciudades, así como entre los que pertenecen a grupos autóctonos o minoritarios (Unesco,

2008). La equidad sigue siendo un tema pendiente a escala mundial y centralmente en los países en vías de desarrollo.

Este nexo entre la equidad y el aprendizaje conlleva a que el fenómeno de la inclusión-exclusión sea mucho más complejo que la escolarización de los alumnos: los años cursados o la equidad de entrada al sistema escolar. Mientras que los alumnos que no están físicamente en la escuela están excluidos de hecho pero son visibles, los que van a ella y no adquieren las competencias básicas en cuanto al aprendizaje están doblemente excluidos: no cuentan con los elementos necesarios para acceder a los niveles más altos de escolaridad y, por ende, a mejores condiciones de vida y además están sobrecalificados o descalificados de entrada para desarrollar trabajos manuales, artesanales u oficios. Estos son invisibles y su número es considerable (Govinda, 2009).

Desde este planteamiento, la inclusión va mucho más allá de los niños que tienen necesidades educativas especiales o con discapacidades normalmente asociadas a la salud:

La inclusión significa que los centros educativos se comprometan a realizar un análisis crítico sobre lo que se puede hacer para mejorar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado en la escuela y en su localidad [...] la inclusión se concibe como un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. Las barreras, al igual que los recursos para reducirlas, se pueden encontrar en todos los elementos y estructuras del sistema: dentro de las escuelas, en la comunidad, y en las políticas locales y nacionales (Unesco, 2003: 9).

A escala de los sistemas educativos y de las escuelas, esta vinculación necesaria entre inclusión y mejora del aprendizaje conlleva a buscar escuelas más eficaces, impregnadas de una cultura de inclusión y que buscan hacer del aprendizaje de los alumnos “una cuestión de derecho” para cada uno de ellos y no solamente un subproducto deseable de su permanencia en la escuela (Govinda, 2009).

Para María Teresa Yurén (2005), los saberes son las formas en las que se exteriorizan y objetivan los aprendizajes logrados y los conocimientos construidos. Al ser los aprendizajes procesos internos en los sujetos, la exteriorización se da mediante los saberes. Esta perspectiva sobre los saberes será el hilo que nos permita establecer una relación teórica entre la gestión de la convivencia y de los aprendizajes, la cual a su vez propiciará el desarrollo de acercamientos empíricos a la forma en que ambos procesos se entretujan en el curso de las prácticas docentes.

SOBRE EL CONCEPTO DE VULNERABILIDAD

A inicios del siglo XXI la percepción de incertidumbre, indefensión e inseguridad es notoria en un gran porcentaje de la población latinoamericana (Cepal, 2000a, en Busso, 2001). Cuatro aspectos destacan en esta situación de inequitativa distribución del ingreso y de las desventajas sociales que afectan en algunos países como México, a más de la mitad de la población: desempleo e inserción laboral precaria; ingresos bajos, variables o inseguros; cambios en la conformación de los hogares, y fragmentación de los espacios sociales.

En el ámbito educativo, la referencia a *estudiantes en situación de vulnerabilidad o con mayor riesgo de marginalidad y exclusión* requiere considerar a niños, niñas y jóvenes que poseen menores probabilidades de permanecer en el sistema educativo y finalizar sus estudios (Loyo y Calvo, 2009).

El concepto de vulnerabilidad se relaciona estrechamente con los de pobreza y exclusión. Este último comenzó a ser utilizado a fines del siglo XX para aludir a quienes “de alguna manera, se encuentran fuera de las oportunidades vitales que definen una ciudadanía social plena en las sociedades avanzadas” (Tezanos 2004, en Gairín y Suárez, 2012: 43). El concepto de exclusión social intenta superar la visión economicista del concepto de pobreza, incorporando elementos que obligan a considerar al sujeto en sociedad, en relación con otros sujetos y en diferentes contextos y ámbitos.

La noción de “vulnerabilidad social” recoge la idea de que tanto individuos, como grupos y comunidades se ven afectados, con diversa intensidad y de manera más o menos permanente, en aspectos que conforman su bienestar y desarrollo pleno. Sin embargo, *enfatisa la idea de que en la forma en que son utilizados los recursos disponibles —físicos, personales, familiares, sociales, culturales— estriba la posibilidad de moverse en dirección de la inclusión*. Por ello, vulnerabilidad social se entiende como “las ‘situaciones intermedias’ en el continuo inclusión–exclusión, en las cuales existe el riesgo de ‘engrosar el espacio de exclusión’” (Kummer *et al*, 2009, en Gairin y Suárez, 2012).

La riqueza que tiene para esta investigación adaptar la noción de vulnerabilidad social adaptada al análisis de prácticas docentes, radica en la posibilidad de *situar la discusión sobre las desventajas sociales en términos de la relación que en el ámbito de la escuela tiene lugar y en función de la cual es posible apoyar a alumnos en situaciones de riesgo académico o social, a permanecer y a desarrollar en ella los saberes básicos así como las herramientas fundamentales para el aprendizaje y crecimiento*.

Así, enfatiza las interacciones que se establecen entre los “activos” o recursos de que disponen los alumnos y sus familias, con las estrategias que son puestas en juego en el espacio del aula por parte de los docentes, las cuales a su vez se vinculan con las organizativas a nivel escolar y cuya formulación y ejecución descansa en buena medida en los directivos escolares. En otras palabras, *este enfoque privilegia la atención en la manera en que la escuela y los docentes se organizan en torno al reconocimiento, valoración y aprovechamiento de los recursos (“activos”) de los alumnos, derivados de sus condiciones personales, familiares y socio–comunitarias específicas*.³

3. El uso que proponemos de este concepto es una adaptación del concepto de vulnerabilidad social desarrollado por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe, Cepal (2000a y 2000b).

Lo anterior sugiere la necesidad de volver la mirada hacia las actuaciones institucionales, tanto en lo que se refiere a la organización misma de la institución como de la clase, e implicar a todos los actores para analizar qué factores, prácticas y creencias están operando en las trayectorias educativas que continúan sin completarse. Las estrategias institucionales se relacionan con las lógicas y dinámicas internas y con el contexto social, cultural, político y económico en que se encuentran estas instituciones (Loyo y Calvo, 2009).

PERSPECTIVAS TEÓRICAS CONSIDERADAS EN EL ESTUDIO DE PRÁCTICAS DOCENTES EN ENTORNOS VULNERABLES

La investigación sobre la práctica docente se ha modificado en los últimos años. A partir de enfoques de corte prescriptivo y explicativo, se han desarrollado diversos estudios que tienen propósitos diversos, tales como describirla, ya sea en entornos cerrados y abiertos, a modelarla, a intervenir para su mejora o bien a formar a los sujetos-adultos como futuros docentes. Marguerite Altet (2002) ofrece una clasificación de las principales escuelas de pensamiento en torno a la investigación sobre la enseñanza, reconociendo como principales enfoques los siguientes:

- *Proceso-producto*, con miras prescriptivas, la cual engloba los estudios que buscan encontrar las variables que explican el aprendizaje, recuperando la enseñanza desde sus conductas observables o desde sus productos esperables. Teóricamente, están basados en los planteamientos conductistas o neoconductistas. Hacen énfasis en el docente y en la eficacia de la enseñanza como el centro de atención.
- *Centrada en los métodos de enseñanza*, engloba estudios que buscan evidenciar las posibilidades de un método o técnica de enseñanza en el aprendizaje de los alumnos ya sea en sí mismo o en estudios comparados sobre diversos métodos. Es también fuertemente pres-

criptiva, dado que la práctica docente es vista como la aplicación de un método determinado.

- *Sobre el pensamiento de los profesores*, que estudia la naturaleza cognitiva de la enseñanza y su rol de orientación y control con respecto a la conducta del docente. Richard Shavelson y Paula Stern (1999) señalan que la investigación sobre los procesos de pensamiento de los maestros descansa en dos presupuestos básicos:

- Los maestros son profesionales racionales, que toman decisiones en ambientes complejos.

- El comportamiento de un profesor se guía por sus pensamientos, juicios y decisiones, mismos que forman parte de la cultura pedagógica en un momento histórico dado.

- *Ecológica*, que se centra en la importancia de la situación en los procesos educativos. En ellos, el docente es considerado a la vez como actor, constructor y controlador de las situaciones de aprendizaje. Su autor emblemático es Urie Bronfenbrenner.

- *Interaccionista e integradora*, que estudia la articulación entre la enseñanza, el aprendizaje y la situación en los procesos educativos. Dentro de este paradigma se encuentran los estudios sobre el “efecto maestro”; los investigadores sostienen que éste es superior al “efecto contexto socio-cultural” en las progresiones de los alumnos (Bru, Altet y Blanchard-Laville, 2004).

Estos tres últimos paradigmas son de corte explicativo y retoman los aportes de las teorías cognitivas del aprendizaje. Buscan construir modelos de la práctica docente que aporten un marco para interpretar las prácticas concretas en determinados contextos tomando en consideración sus finalidades, modelos de organización y procesos que las caracterizan. Parten del supuesto de que la práctica puede ser estudiada desde sus componentes y sus variaciones, ya sea en el mismo docente a lo largo de una temporalidad corta o larga o entre docentes diferentes.

Esta investigación se sitúa en esta última escuela, al reconocer que es en las interacciones entre los distintos sujetos que participan en la escuela donde se gestan los procesos de enseñanza y de aprendizaje; es allí donde el aprendizaje construye y adquiere determinadas características. Por ello podemos afirmar que el derecho a la educación se constituye en el día a día de las escuelas. Y la vida en las aulas es el lugar privilegiado para ello.

El enfoque interaccionista sobre práctica docente tiene como objeto de estudio la articulación entre la enseñanza, el aprendizaje y la situación de los procesos educativos. Considera que son las interacciones el espacio donde estos tres elementos confluyen y se entrelazan, dando lugar a continuas tensiones que son solventadas por los sujetos de acuerdo con los recursos de que disponen para hacerles frente.

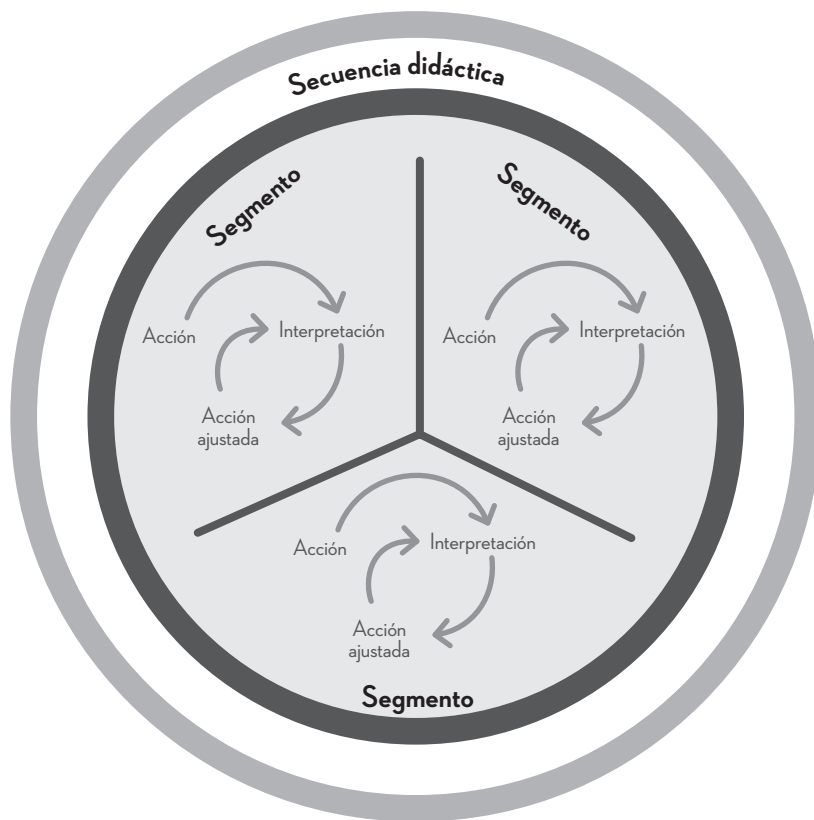
Comparada con los otros enfoques para el análisis de las prácticas docentes, la escuela interaccionista es considerada como la de mayor complejidad al atender la articulación estructural entre la enseñanza, el aprendizaje y la situación.

Tal como lo muestra la gráfica 2.1, se considera que se existen interacciones entre los sujetos cuando las acciones de un sujeto y las de los otros (independientemente de si son las del docente o las de los estudiantes) suscitan interpretaciones constantes y se emprenden acciones (consecuentes / recíprocas o deciden negociarlas) a partir de ellas. El esquema básico de funcionamiento es:

Acción → Interpretación → Acción ajustada
→ Interpretación → Acción ajustada → ...

Para los interaccionistas, el sujeto es un actor que interactúa con los elementos sociales, de manera preponderante con otras personas. Esto significa reconocer que el sujeto no es un agente pasivo que padece las estructuras sociales en función de un *habitus* o de la fuerza del sistema o de su cultura. David Le Breton (2004) considera que es el sujeto el que construye su universo de sentido, a través de activida-

GRÁFICA 2.1 INTERACCIONES EN EL ESPACIO DEL SALÓN DE CLASE



des deliberadas en las que otorga sentido a sus vivencias, a los objetos y fenómenos que le rodean y a sus percepciones.

Para ellos, la práctica docente se refiere a una situación singular en la cual interactúan actores singulares —al menos un docente y unos estudiantes—, y campos diferentes —el de la comunicación y el de los saberes— que se entrelazan de maneras muy diversas tanto en la comunicación establecida entre ellos como en la búsqueda del aprendizaje a ser alcanzado por uno de ellos (Altet, 2002).

La enseñanza y el aprendizaje son considerados por Altet (en Vinateier, 2007) como *procesos interaccionales, en cuanto que son organizadas por sujetos que se asumen como personas con capacidad de actuación en la dinámica colectiva que van construyendo a partir de sus aportaciones y cada uno de ellos decide o no colaborar en la meta planteada por el docente*, a través de ajustes en los intercambios, sumándose a la “oficial”, aportando “otra” o modificando cualquiera de las dos anteriores. Por ende, la dinámica en el aula es una actividad social que se construye, tiene un inicio y un final; los participantes —tanto el docente como los estudiantes— son corresponsables de que la clase se inicie, para posteriormente se suceda una actividad tras otra y se concluya (Lemke, 1997).

La investigación también retoma como parte de su sustento teórico el socioconstructivismo, como perspectiva que estudia el aprendizaje. Siguiendo a Lev Vygostky (2000) y a Yrjö Engeström (2001), el contexto, la práctica docente y la mediación sociocultural son las llaves que dan lugar al aprendizaje, entendido este último como “la reestructuración conceptual que resulta del proceso cognitivo” y que produce el conocimiento que permite al aprendiz contar con nuevas estructuras conceptuales, construidas con base en una ruptura en algún segmento clave de las anteriores estructuras.

A continuación, se explican brevemente los tres elementos claves que propician el aprendizaje desde este enfoque:

- *El contexto* contempla la participación de un elemento cultural que actúa como mediador de la acción humana. Richard Edwards y Kate Miller (2007) comparten la concepción relacional del contexto, no como algo que preexiste a la práctica sino más bien como algo que se lleva a cabo a través de las prácticas. Entonces las prácticas docentes construyen contextos para el aprendizaje en la medida en que se realizan en un sentido expansivo y ecléctico: “construyen al construirse”.
- *La práctica docente como actividad* se refiere a una intención pedagógica que determina en gran medida las acciones que realiza el

docente y el rol que desempeña al interior del aula. Es “una acción social coherente y compleja, realizada de manera cooperativa y socialmente, que busca lograr los bienes esperados de los participantes, en donde la mediación es un elemento esencial para el logro de los objetivos de la actividad” (Ortiz, 2011: 53).

Una de sus características es su contingencia. Al ser la práctica docente una actividad que se realiza “con, por y para otros” queda sujeta en cierta medida a situaciones y circunstancias que, aunque no estuvieron planeadas, se aprovechan y utilizan o no como dispositivos que provocan “un momento educativo” para la apropiación del conocimiento.

- *La mediación sociocultural* es una acción ejercida tanto por las personas como por los artefactos que enriquecen tanto el contexto como la actividad al ayudar a construir, deconstruir y reconstruir el objeto de conocimiento. La mediación como proceso da forma a la idea de que la conciencia no es algo exclusivamente natural sino que es el resultado de complejos procesos culturales. De ahí que el papel del docente se enfoca en ser un mediador entre el objeto de aprendizaje y el sujeto que aprende al proporcionarle andamiaje y estrategias como herramientas mediadoras que le permitan aprehender el objeto de conocimiento. “El profesor es mediador entre el alumno y la cultura a través de su propio nivel cultural, por la significación que le asigna al currículum en general y al conocimiento que transmite en particular, y por las actitudes que tiene hacia el conocimiento o hacia una parcela especializada del mismo” (Díaz Barriga y Hernández, 2002: 1).

De cara al proyecto de investigación, el constructivismo social ofrece un aparato teórico pertinente para el análisis de las prácticas docentes, puesto que al centrar su atención en el aprendizaje, como proceso del sujeto, visibiliza al estudiante y a las mediaciones culturales (docente, otros compañeros, recursos didácticos, elementos del contexto) como elementos interactuantes en el aprendizaje. Aporta categorías para una

revisión más fina de los aspectos pedagógicos y didácticos de las prácticas docentes, así como en los desempeños intelectuales de los sujetos.

De aquí que la investigación que se está realizando aborde la práctica docente desde los planteamientos interaccionistas en cuanto a la naturaleza del vínculo establecido entre el docente y sus estudiantes, y socioconstructivista en cuanto a su aproximación al aprendizaje de los estudiantes, tanto de los contenidos disciplinares como de los sociomoraes, y al lugar del contexto en él.

La vinculación entre estos planteamientos teóricos nos llevó a retomar que está constituida por tres lógicas de acción que interactúan de manera simultánea y que son ejecutadas tanto por los docentes como por los estudiantes. Estas son de orden diferente y en ciertos momentos de la dinámica contradictoria en el aula:

- **Dimensión psicopedagógica: conducción del grupo clase.** Esta dimensión refiere a los intercambios verbales y no verbales establecidos entre docentes y estudiantes o entre estos últimos en torno a los objetos de saber, formas de cortesía, a la actuación de algún actor, a las expectativas con respecto a los roles de los sujetos o cualquier otra temática. Line Numa-Bocage, Pascale Masselot e Isabelle Vinatier (2007) sostendrán que permite captar el funcionamiento de las distintas solicitudes del docente hacia los estudiantes, registro que también compromete su implicación en respuesta a las intervenciones de estos últimos. El hilo conductor es la construcción y manejo de la intriga relacional creada entre los hablantes a partir de sus adaptaciones permanentes a los decires de los otros.

Preguntas que permiten dar cuenta de ella son: ¿quién lleva el intercambio? ¿sobre qué y cuándo se interviene? ¿para qué? ¿de qué hablan? ¿qué hace el sujeto-receptor con la información aportada por el sujeto-hablante?

- **Dimensión didáctica: mediación didáctica.** Esta dimensión da cuenta de los dispositivos puestos en juego por docentes y por estudiantes para acceder a los contenidos y lograr los propósitos

escolares. Considera la claridad del objetivo de aprendizaje, las estrategias y técnicas gestionadas por el docente en el aula y en la fase de estudio o tareas para poner en contacto al aprendiz con el saber; contempla también los ejercicios propuestos y la manera de abordarlos, los apoyos y recursos didácticos, la evaluación de los aprendizajes.

Incluye las instrucciones dadas, los momentos de la secuencia didáctica y los ejercicios promovidos en cada uno de ellos, los agrupamientos realizados, la evaluación, los contenidos, los recursos didácticos empleados, las diferentes formas de ayuda e interacciones, entre otros más.

- Dimensión epistémica: construcción del conocimiento. Esta tercera dimensión posibilita dar cuenta de si el aprendizaje se dio en los estudiantes. Para ello retomamos la idea de que los saberes son las formas en las que se exteriorizan y objetivan los aprendizajes logrados y los conocimientos construidos. Yurén (2007) vincula los distintos mundos señalados por Habermas con los saberes: el primer mundo es el objetivo y agrupa los objetos y los hechos naturales y sociales, así como las situaciones relacionadas con ellos; el segundo es el mundo social, el cual engloba las relaciones interpersonales y las situaciones referidas a ellas; finalmente el tercer mundo es el subjetivo, el de la interioridad de cada persona y por ende el de las propias vivencias. “Respecto de estos mundos, Habermas afirma que se puede actuar e interactuar con pretensiones de validez distintas: la verdad y la eficacia respecto del mundo objetivo, la justicia o rectitud respecto al mundo social y la autenticidad respecto del mundo subjetivo” (Yurén, 2007: 195)

Así, la dimensión epistemológica nos pone en contacto con las “evidencias constructivas” elaboradas en términos de saberes, de distinto tipo, por parte de los estudiantes; tal como lo muestra la gráfica 2.2.

El re juego entre dimensiones y tipos de saber nos lleva a sostener que el aprendizaje de contenidos disciplinares y de contenidos sociales

CUADRO 2.1 TIPOS DE CONOCIMIENTOS Y DE SABERES

Mundos según Habermas	Saberes específicos	Comportamiento que se promueve en el estudiante
Mundo objetivo	Saber teórico y conceptos*	Conocimiento–lenguaje sobre hechos
	Saber procedimental*	Conocimiento–lenguaje sobre procedimientos
	Saber hacer (técnico)	Acción sobre el mundo objetivo (lo otro)
Mundo social	Saber convivir (socio-moral)	Interrelación (acción con el otro)
Mundo subjetivo	Saber ser (existencial)	Acción reflexiva (consigo mismo)

* Los saberes teóricos y conceptuales así como los saberes procedimentales son transmisibles. Por su parte, los saberes técnicos, socio-morales y existenciales no son transmisibles sino que requieren ser vivenciados.

Fuente: elaboración propia a partir de Yurén (2005).

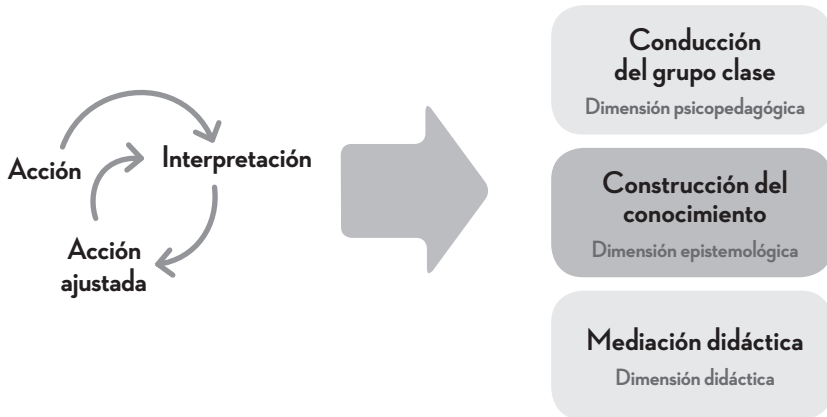
se propician en una misma sesión en el aula, dado que habrá interacciones centradas prioritariamente en el mundo objetivo y otras en el social; por otro lado, las dimensiones comunitaria, didáctica y epistémica se van alternando durante la práctica docente en cuestiones de segundos.

En síntesis —y retomando lo expuesto sobre entornos de vulnerabilidad—, podemos sostener que las interacciones en el salón de clase desempeñan un papel fundamental en la generación de procesos relativamente estables, y cuyo signo puede ser la inclusión o la exclusión. El segmento de estudiantes que viven en entornos vulnerables, será más susceptible a estas interacciones, toda vez que se encuentran —como señalamos antes— en una situación “intermedia” en el continuo inclusión–exclusión, como lo muestra la gráfica 2.3.

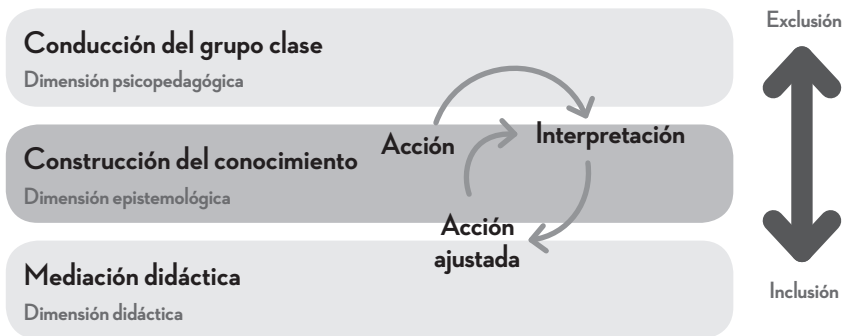
Desde el punto de vista de la gestión de los aprendizajes y de la convivencia, identificamos tres elementos constitutivos que deben ser considerados para analizar las actuaciones docentes e institucionales:

- El marco político–institucional de la escuela. Refiere a las estructuras organizativas, administrativas, laborales, y su respectiva normativa, en tanto que marco de “contención material” a la acción

GRÁFICA 2.2 DIMENSIONES DE ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA DOCENTE DESDE UNA PERSPECTIVA INTERACCIONISTA



GRÁFICA 2.3 INTERACCIONES DOCENTES Y EL CONTINUO INCLUSIÓN-EXCLUSIÓN



orientada por el currículo. Este marco institucional precisa quiénes son los sujetos, asigna roles, posiciones y actuaciones esperadas de parte de docentes, alumnos padres y madres de familia. Establece un referente general y abstracto sobre las maneras de proceder y de hacer en la escuela, conformes al mandato institucional, el cual no se agota en el currículo (Rockwell y Ezpeleta, 1983).

- La cultura escolar. Si bien la institución cuenta con marco institucional, son las personas quienes siguen o no las reglas e interpretan,

y con ello recrean y adaptan las posiciones establecidas. En esa interpretación está presente la experiencia de las personas pero también los sistemas de creencias, los principios y valores propios del colectivo docente, en los que subyacen acuerdos o consensos tácitos con los miembros de la comunidad (Rockwell, 1997, 2007).

- La gestión escolar. Se refiere a las actuaciones específicas de directivos y docentes quienes, en su relación particular con los estudiantes y sus padres, interpretan el marco institucional y participan de la cultura escolar, configurando con ello sus actuaciones: toman decisiones, definen objetivos y modos de proceder para lograrlos y llevan a cabo actividades concretas en las que se materializan sus formas de pensar y actuar. En el orden de la gestión escolar se precisan las interpretaciones sobre la misión y los objetivos institucionales, así como las formas que se presume son las adecuadas para lograrlos (Fierro y Tapia, 2013).

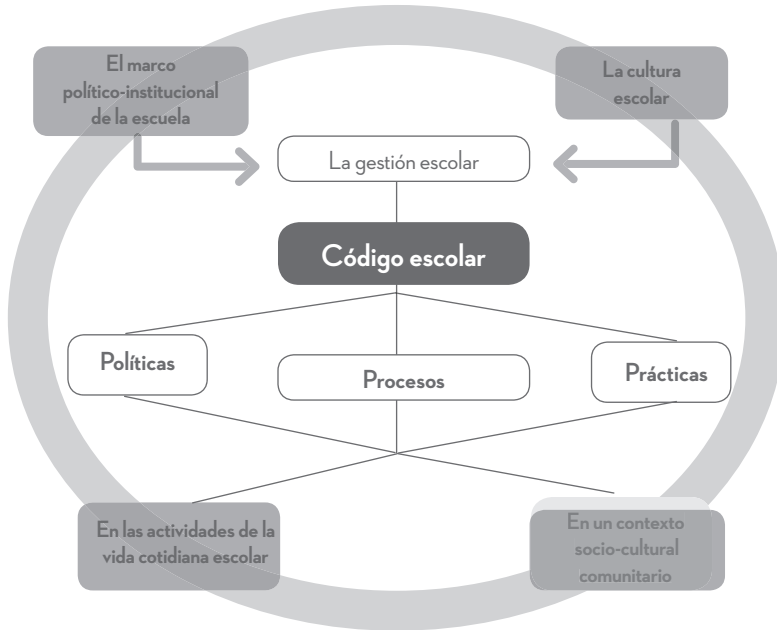
La gráfica 2.4 refleja la manera en que el análisis de prácticas docentes nos remite a la comprensión de procesos más amplios en función de los cuales podemos acceder no solamente a las actuaciones individuales de sujetos individuales sino entender que estamos incursionando en un mundo complejo, en el cual los docentes son sujetos inmersos, encarnados en un mundo institucional, profesional y socio-comunitario desde el cual y sin el cual no es posible comprender sus prácticas.

REFLEXIONES FINALES

1. La gestión de los aprendizajes de la convivencia y de los aprendizajes disciplinares convoca, de manera concomitante, la discusión sobre la función socializadora e instructiva de la institución escolar. Si bien a nivel teórico está fuera de discusión que la escuela interviene en ambas dimensiones, acceder a ello de manera empírica significa poder develar —a partir del registro y análisis de las secuencias didácticas en las que interactúan maestros y estudiantes— la manera en que se gestionan los

GRÁFICA 2.4 CONVIVENCIA COMO INTERACCIÓN SOCIAL COTIDIANA

LA CONVIVENCIA, COMO INTERACCIÓN SOCIAL COTIDIANA EN LAS ESCUELAS ES CONFIGURADA POR UN CONJUNTO DE ELEMENTOS



Fuente: Fierro y Tapia, en Furlán y Spitzer (2013: 83).

aprendizajes disciplinares y la convivencia. Los intercambios que se desarrollan en los salones de clase aportan elementos en ambas direcciones, dando lugar a la generación tanto de saberes teóricos, prácticos y procedimentales como relativos a la relación con otras personas o al sí mismo. Estos saberes son la única vía de que disponemos para acceder a los aprendizajes construidos por los estudiantes.

Las secuencias didácticas en las que interactúan maestros y estudiantes se gestionan en torno a distintos saberes. En las dinámicas del aula se propicia el aprendizaje de los conocimientos, tanto los presentes en los campos formativos marcados curricularmente por

la Secretaría de Educación Pública como los relativos a las relaciones interpersonales y sociales.

2. La gestión de los aprendizajes de la convivencia y de los aprendizajes es un objeto de estudio complejo al ser construido a partir de la imbricación conceptual entre vulnerabilidad, práctica docente, gestión de los aprendizajes, saberes relativos a mundos diferentes. Su complejidad es tanto de orden conceptual por la fundamentación teórica que demanda para su adecuada comprensión, como por la necesidad de su abordaje metodológico para su aprehensión y su comprensión. Dos factores intervienen en ello:

- La investigación educativa en México a nivel macro está organizada en distintas áreas de estudio, mismas que agrupan a los investigadores y en torno a ellos sus producciones escritas, sus seminarios de actualización y de discusión teórica, las metodologías de investigación empleadas en sus estudios, los estados del conocimiento y del arte de lo producido. La gestión de los aprendizajes disciplinares y de la convivencia como objeto de estudio está incluida en seis de ellas (aprendizaje y desarrollo humano, currículo, educación y conocimientos disciplinares, educación y valores, práctica docente en espacios escolares y convivencia, disciplina y violencia en las escuelas), lo que dificulta acceder a encuadres teóricos y de perspectivas metodológicas-investigativas acordes con ellos, al requerir introducirse en campos diversos y que suelen operar de manera desarticulada.
- Integra varias disciplinas académicas en su seno (entre las que se encuentran: la epistemología, la sociología, la psicología, la pedagogía y la didáctica), acercándonos a lo multidisciplinar. Esto demanda del asesoramiento o la integración de equipos interdisciplinares para el abordaje de objetos complejos como este.

De aquí que la elaboración de los fundamentos teóricos y metodológicos haya sido por aproximaciones sucesivas, en un camino con múlti-

ples consideraciones y reconsideraciones de lo que se había construido con una mira constante en una construcción cada vez más coherente, integrada y abierta del objeto de estudio.

3. El tipo de preocupaciones que dan lugar a la construcción de objetos complejos como el aquí abordado a propósito de la gestión de los aprendizajes disciplinares y de la convivencia, obliga a reflexionar también sobre el papel del investigador y el problema de la sobrespecialización en los campos del conocimiento. Cuestiona el papel del investigador porque el abordaje de temas complejos, socialmente controversiales, pone en juego exigencias no solo de orden teórico y metodológico sino implicaciones en la posibilidad de utilizar de manera pertinente el conocimiento generado en distintos campos; a la vez, esto pudiera representar una condición de falta de interlocución especializada en el abordaje de objetos completos. Lo anterior nos trae a cuento una reflexión de Donald Schön (1998) significativa desde años atrás y relativa a la complejidad implicada en el estudio de situaciones profesionales de incertidumbre, inestabilidad, carácter único y conflicto de valores, las cuales no pueden ser tratadas solamente mediante la aplicación de teorías y técnicas derivadas:

En la variopinta topografía de la práctica profesional existen unas tierras altas y firmes desde las que se divisa un pantano. En las tierras altas, los problemas fáciles de controlar se solucionan por medio de la aplicación de la teoría y la técnica con base en la investigación. En las tierras bajas del pantano, los problemas confusos y poco claros se resisten a una solución técnica. Lo paradójico de esta situación es que los problemas de las tierras altas tienen mayor interés técnico que social, mientras que en el pantano residen aquellos otros problemas de mayor preocupación humana (Schön, 1992: 17).

Elementos teóricos–metodológicos

Este apartado da cuenta de las decisiones teórico–metodológicas para el análisis de la convivencia escolar surgidas a partir de la investigación y propone optar por analizar la convivencia como una estructura propia del ser humano, que en su vida cotidiana se pueden enmarcar en seis núcleos socioafectivos como mecanismos de formación y análisis de la convivencia escolar. Se da cuenta de elementos teóricos y metodológicos que enmarcan nuestra propuesta de abordaje del fenómeno educativo de la convivencia.

EL ANÁLISIS DE LA CONVIVENCIA A TRAVÉS DE NÚCLEOS SOCIOAFECTIVOS: MARCO TEÓRICO–METODOLÓGICO

El primer aspecto a destacar es la noción de convivencia que se trabaja en la investigación. Esta manera de entender el fenómeno delimita un marco que nos posiciona frente a la realidad educativa y exige modos explícitos de vislumbrar y entender las interacciones. En esta investigación “la convivencia está formada por una trama de relaciones personales y sociales de los actores educativos que constituye la cotidianidad de la escuela” (Bazdresch, 2009: 62). Para Xesus Jares (2009) la convivencia escolar significa vivir unos con otros basándonos en unas determinadas relaciones sociales y en unos códigos valorativos, forzosamente subjetivos, en un contexto social específico.

La convivencia es reflejo de la cultura que se desarrolla en la vida cotidiana, implica el modo de ser de cada persona en interrelación con los otros, donde cada sujeto pone en práctica sus valores, creencias, percepciones, reflexiones, el conocimiento adquirido, etc. Incluye no

solo las interrelaciones personales sino “las formas de interacción entre los diferentes estamentos que conforman una comunidad educativa, por lo que constituye una construcción colectiva y es responsabilidad de todos los miembros y actores educativos sin excepción” (Mineduc, 2002: 7).

En esta investigación se decide, por tanto, dejar de lado énfasis prescriptivos sobre un tipo de convivencia definido, para dar paso al análisis de la convivencia existente en términos de la vida cotidiana que propone Ágnes Heller (1977). La vida cotidiana es del ámbito inmediato de interacción y socialización del sujeto en el cual se desenvuelve y del que aprende ciertos modos de actuación en una sociedad determinada. Esto se logra a través de distintos mecanismos que regulan el comportamiento esperado y aceptado, y hacen posible la adaptación de los sujetos a dicha sociedad.

La adaptación a la vida cotidiana implica que el sujeto alcance cierto grado de satisfacción; intervienen en esto lo que al sujeto le resulta agradable (como elemento pasivo) y útil (como elemento activo); en torno a esto el sujeto hace posible tanto su reproducción como sujeto particular, como la reproducción de la sociedad en que se encuentra.

“La vida cotidiana de los hombres proporciona a nivel de los individuos particulares y en términos muy generales, una imagen de la reproducción de la sociedad respectiva de los estratos de esta sociedad. Nos proporciona por una parte una imagen de la socialización de la naturaleza y, por otra, el grado y el modo de su humanización” (Heller, 1977: 20).

En esta lógica cotidiana, es posible señalar que la convivencia más que un concepto es una práctica que necesita ser pensada como tal para lograr una mejor y mayor conceptualización. En el ámbito social y en el escolar se presenta como un conjunto de interacciones observables que tienen una intencionalidad y significado, explícito o implícito. Estas interacciones dan como resultado una serie de procesos de acercamiento y conocimiento del otro, del diferente, y permiten la elaboración de una red o tejido interpersonal. Son en este tipo de acciones donde se

configura el modo de ser y de convivir por parte de todos los miembros y actores educativos sin excepción y en los distintos estamentos que conforman la comunidad educativa, imprimiéndole a la escuela una cultura e identidad propia a lo largo del desarrollo de su historia.

A partir de esta noción de convivencia, la investigación aborda el nivel primaria en términos de las relaciones de los principales actores involucrados en el ámbito escolar: alumnos, maestros, padres y madres de familia y directivos, a través de dos momentos específicos. El primero corresponde a la aplicación, sistematización y análisis de una serie de encuestas para cada actor, aplicadas en la zona metropolitana de Guadalajara en el mes de junio de 2013. Estas encuestas responden a un diseño cuantitativo de la investigación y están diferenciadas para cada actor.

Un segundo momento se llevó a cabo a través de grupos focales en donde se discutió, con maestros y directivos, la información obtenida en estas encuestas para realizar un análisis, discusión e interpretación conjunta de la misma. Con estos insumos se elaboró una propuesta de instrumento de autodiagnóstico de la convivencia escolar que promueva una visión relacional de la convivencia.

El reto metodológico principal aparece en la manera de abordar a la convivencia como constructo del que parte el diseño de los instrumentos, especialmente al reconocer los riesgos que se corren al simplificar conceptos complejos como el que aquí nos reúne. En el planteamiento inicial de la investigación y con base en los estudios realizados en distintos países se había señalado que la convivencia se trabajaría desde tres ejes específicos: inclusión, democracia y paz. Aspectos que aunque reunidos en la presente investigación, habían sido abordados y analizados en la literatura en el área como calificativos de la convivencia, pero básicamente como enfoques diferenciados entre sí.

Partiendo de esta, se realizó un ejercicio conjunto entre la Universidad Iberoamericana León, la Universidad Autónoma de Baja California y el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO), y se elaboró un instrumento para estudiantes de secundaria sobre con-

vivencia escolar basada en los ejes de inclusión, democracia y paz y su relación con las dimensiones de aula, escuela y escuela-comunidad. Este instrumento fue diseñado y probado en escuelas de los estados de Baja California y de Michoacán.

Con base en este instrumento probado y sus resultados, en el ITESO nos dimos a la tarea de construir los instrumentos apropiados para nuestra investigación. Se presentaron dos situaciones que obligaron a trasladar el eje de análisis hacia otros ejes. La primera, que el instrumento diseñado para estudiantes de secundaria resultó muy extenso, con más de 100 reactivos, lo que implicaba que tendría que ser fuertemente reducido para ser contestado por alumnos de tercero y sexto de primaria, como lo planteaba la investigación y que su ampliación a los otros actores resultaría complicada.

La segunda situación fue evidente a través del análisis factorial: los ejes de inclusión, democracia y paz se vinculaban y difuminaban unos con otros, lo que llevó a la conclusión de que no podían entenderse como ejes independientes. Frente a esto surgió la necesidad de encontrar líneas subyacentes que permitieran caracterizar la convivencia escolar.

Se tomó como base el instrumento elaborado por la UIA León y la UABC, ya citado. Y a partir de la pregunta por cuáles elementos socioafectivos estaban contenidos en los indicadores y reactivos del instrumento, que a la vez fueran constitutivos de la interacción humana. Se identificaron seis núcleos centrales constitutivos para la convivencia escolar: respeto, cuidado, responsabilidad, confianza, reconocimiento y comunicación. El criterio que permitió establecerlos es que cualquiera de ellos es transversal a los ejes del instrumento (inclusión, democracia y paz) y no se encuadran en una normativa sino en una dimensión de la socialización humana.

Con estos seis elementos, identificados como núcleos socioafectivos de la convivencia escolar, se entienden las dinámicas de interacción que agrupan prácticas que caracterizan formas de relación entre diferentes actores escolares las cuales tienen implicaciones afectivas y

valorales establecidas subjetiva y colectivamente orientadas al mantenimiento, reproducción e innovación de la vida cotidiana. En las acciones que se agrupan en los núcleos socioafectivos es donde se configuran el modo de ser y de convivir por parte de todos los actores educativos, imprimiéndole a la escuela una cultura de identidad propia que se construye en el día a día y a lo largo del tiempo.

Esta visión rompe con la lógica normativa de la convivencia y postula como centro la práctica cotidiana y las implicaciones socioafectivas constitutivas de la misma. La convivencia, si bien no se considera un valor en sí misma sino una función de relación interpersonal propia del sujeto para con su sociedad, no quita el hecho de que vista tanto en el ámbito social como en el escolar, esté matizada por aspectos sociovalores orientados a alcanzar una mayor humanización. Lo que en esta investigación se cuida es mirar la convivencia desde los núcleos socioafectivos, enfoque que nos desmarca de estándares de convivencia preestablecidos. Damos con ello relevancia a las formas de relacionarse y, al mismo tiempo, se promueve un análisis no centrado en los recursos o los mecanismos institucionales, que ya son atendidos en otros estudios sino desde las prácticas cotidianas que tienen lugar en la escuela.

Los instrumentos para los diferentes actores se constituyeron a partir de esta decisión teórico-metodológica. Situándonos en cada uno de los núcleos se diseñaron reactivos de prácticas cotidianas centrales de cada uno de los actores con el fin de que dieran cuenta de aspectos básicos de esas dinámicas socioafectivas.

Con base en lo anterior, se optó por tomar los núcleos socioafectivos para acercarse al objeto de estudio puesto que esta construcción promueve visiones relacionales que permiten analizar aspectos de la cotidianidad escolar, sin perder la visión compleja del fenómeno de la convivencia en la escuela. Permite también dar cuenta de las características de estas relaciones y cómo estas dan cuenta de tipos determinados de convivencia, sin tener que establecer conductas “correctas”

o “incorrectas” sobre la forma de relacionarse como punto de partida del estudio.

Los seis núcleos señalados pueden considerarse comunes a las diferentes vidas escolares y como tales pueden considerarse constitutivos de la convivencia escolar; sin embargo, no creemos que sean los únicos existentes. De igual forma, la investigación cuantitativa, primera fase del nuestro estudio, permite dar cuenta de la dimensión del fenómeno y de la existencia o no de ciertas características; lo anterior no quita la importancia de seguir analizando con más profundidad, a través de investigaciones cualitativas posteriores, la manera en que los núcleos y las prácticas correspondientes se relacionan entre sí, creando un entramado de interrelaciones que den cuenta de la forma en que la convivencia sucede y se educa en la escuela.

EL DESARROLLO SOCIOAFECTIVO

El desarrollo socioafectivo se entiende como la relación inseparable que las emociones de la personas tienen en el conjunto de las actividades sociales de su vida cotidiana. Esta noción has sido conceptualizada de diversas maneras como inteligencia emocional y desarrollo afectivo, entre otras. Para nuestro caso, su importancia reside en considerar el aspecto emocional como parte indispensable de lo que es una educación integral.

Desde la infancia se van asignado al niño o a la niña determinados roles sociales que va internalizando y asumiendo como un conjunto de normas y comportamientos. En la escuela, los alumnos aprenden a comportarse de una determinada manera y en la medida que se asumen las normas y roles institucionalmente establecidos se les llega a considerar como buenos o malos estudiantes. Situaciones semejantes ocurren también en la familia y en los distintos ámbitos de trabajo, donde los roles a la par de las expresiones emocionales tienden a ser reguladas, reprimidas e ignoradas. En general la relación entre emociones y conductas sociales no acaba de ser un proceso bien integrado

en nuestra sociedad, debido principalmente a un enfoque racionalista de nuestra cultura occidental.

Ante la falta de aceptación de los sentimientos por parte de los distintos grupos de los que se ve rodeada una persona, se da una tensión entre lo social y lo emocional. Las emociones tienen un rol sociofuncional en donde tienden a afianzar los valores sociales preestablecidos culturalmente y que repercuten en las actividades que realizamos. Pero también, las emociones pueden tener un rol sociotransformador si las reconocemos como aquello que sustenta los valores y actividades que toda persona realiza.

Los factores emocionales interfieren en la conducta de todo ser humano y no son algo independiente de nuestra razón, como señala Antonio Damasio (1995), ya que solo a través de la unidad entre emoción y razón se puede entender más a fondo la conducta humana. Sin embargo, el sistema educativo sigue sin incluir suficientemente a las emociones como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto conduce a que en la vida adulta, las personas no visualicen sus emociones como algo importante para su desarrollo y, en consecuencia, no sepan cómo manifestar más constructivamente sus emociones.

No se trata de explicar a fondo las emociones a nivel de conceptos sino de saber cómo asumirlas en la práctica. Si el docente no sabe cómo dar cauce a las emociones que le permiten confiar, respetar, cuidar o ser responsable, tarde o temprano eso se reflejará en sus interacciones mediante acciones no constructivas, lo que puede llegar hasta la agresión.

Lo que permite enfrentar la falsa dicotomía entre emoción y razón para hacer posible la creación de círculos virtuosos es, en un primer momento, el reconocimiento consciente de las emociones que experimentamos. Cuando las personas logran abordar su mundo emocional y ponerlas frente a ellos mismos, abren la posibilidad de imaginar y trazar nuevos caminos de desarrollo. Cuando los docentes logren presentar a sus estudiantes esos nuevos caminos habrán cumplido con el auténtico rol de ser profesores. Esto es un proceso largo, difícil, pero altamente humanizador.

Neva Milicic (2004,) en referencia a Salovey, señala que las cinco áreas básicas que nos permiten relacionarnos mejor con las emociones son:

- Conocer las propias emociones, como la capacidad de descubrir nuestros verdaderos sentimientos.
- Manejar las emociones propias, las cuales permiten recuperarse de las dificultades que la vida presenta.
- Conocer la propia motivación, que permite la automotivación y facilita la creatividad.
- Reconocer emociones en los demás, que permiten captar lo que los otros quieren y necesitan.
- Manejar las relaciones, que es en gran medida la capacidad de adecuarse a las emociones de los demás.

Las emociones que hemos interiorizado en nuestro contexto cultural y social no son, como señala Cassasus (2009), algo que se pueda educar; así son y así las hemos asumido sin mayor reflexión o toma de conciencia. Lo educable está en nuestras reacciones ante los eventos de carácter emocional, lo que tiene lugar cuando reconocemos los patrones culturales y personales de reacción ante eventos que nos producen ciertas emociones. Esto es lo que permite, en un segundo momento, desprogramarlos al no reaccionar de manera mecánica ante ellos. Es un largo proceso que parte por observar, reconocer y moldear lo que se puede hacer con ello; es un reconocimiento del espacio emocional mediante un trabajo de ensayo y error.

Las escuelas, puesto que en gran medida son las encargadas de formar y socializar, tienen también la responsabilidad de integrar los aspectos fragmentados de la sociedad y la tarea de establecer los puentes que permitan a sus estudiantes adquirir una educación más real y no solo conceptual. Implica dar un giro que permita entender que el mundo de las necesidades para el desarrollo de lo humano incluye a las emociones, especialmente las reprimidas o las no reconocidas.

Hay que comprender el mundo de las emociones y ver en qué medida la educación puede satisfacerlas. Las emociones son fundamentales ya que motivan y condicionan el actuar presente y futuro, y en las situaciones cotidianas nos condicionan o posibilitan, pero si no somos capaces de regularlas, pueden resultarnos contraproducentes. Implica comprenderse a uno mismo reconociendo internamente las emociones, lo que permitirá reconocer lo que le sucede al otro.

Cada emoción envuelve un conjunto de las actitudes de un sujeto y cada sujeto, a pesar de patrones culturales internalizados, presenta diferencias constitutivas. Dicho de otra manera, a las personas y especialmente a los niños no se les puede tratar de igual manera. Acorde a Milicic (2013), las diferencias entre los niños son básicamente tres:

- Los niños fáciles: son tolerantes a la frustración y capaces de adaptarse a ambientes distintos. En ellos predomina un estado de ánimo alegre.
- Los niños difíciles: les cuesta aceptar las rutinas y adaptarse a ellas. Manifiestan poca tolerancia a la frustración y predomina en ellos un estado de ánimo irritable y triste.
- Los niños lentos: les cuesta trabajo reaccionar ante los cambios, no se apegan ni a las personas ni a las cosas.

En todos los casos, los niños aprenden a manifestar sus emociones por imitación de lo que han visto expresar a los adultos. Ante el ambiente hostil, reaccionan de dos formas: sometiéndose o rebelándose. En un ambiente amable aprenderán a expresar ternura, afecto y generosidad.

Quien logra desarrollar su competencia emocional es alguien que incorpora nuevas características en su personalidad, acrecienta sus niveles de conciencia haciendo contacto con ellos en su corporalidad para que, en un segundo momento, pueda razonarlos de manera integral. Lo importante es iniciar el recorrido experiencial a partir de aquellas emociones que resulten recurrentes o necesarias en nuestra en nuestra vida cotidiana.

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE LAS ENCUESTAS

A continuación, se presentan los resultados obtenidos de las encuestas aplicadas a alumnos, docentes, padres de familia y directores. Los cuadros utilizadas en este capítulo —a no ser que se refiera otra fuente— son de Espinoza y Pérez, cuyo trabajo completo se puede ver en el anexo 2.

Alumnos de tercero y sexto grado de primaria

Respeto

La categoría fue analizada a través de doce reactivos en el caso de los estudiantes, diez reactivos en las encuestas a docentes y cuatro en el caso de los padres de familia. A continuación se presentan resultados y relaciones relevantes para caracterizar el respeto y sus implicaciones en la convivencia escolar desde la perspectiva de los estudiantes, solo en algunas ocasiones se da cuenta de algunos resultados de los otros actores, para expresar algún aspecto relevante en los resultados.

Lo primero que cabe destacar son las relaciones entre los estudiantes. Se encontró que 80% manifiestan la posibilidad de jugar con cualquiera de sus compañeros durante el recreo y que suelen, también en la misma proporción, invitar a otros alumnos a jugar. El juego es una forma más libre de interacción y el recreo es un espacio propio de los estudiantes. En el recreo, los alumnos y alumnas practican formas de interacción que pueden tener un carácter respetuoso, entendido como el actuar supeditado a acuerdos orientados a la diversión, la competencia, el juego limpio, etc. Por los datos recabados se entiende que los alumnos tienen la posibilidad de jugar con “el otro” durante el recreo.

Los datos también señalan que hay 20% de alumnos que puede no estar involucrado en relaciones de juego con sus compañeros durante el recreo. Destaca especialmente que la respuesta “no” del rubro de “invito a los compañeros a jugar en el recreo” sube hasta 27% en los

alumnos de sexto, lo que sugiere la hipótesis de que las formas horizontales e integradas de interacción se difuminan en los años superiores, cuando se establece una relación de grupos cerrados de pares.

Por otro lado, uno de los datos más relevantes obtenidos en la encuesta es que 55% de los 12,768 alumnos encuestados señalan que tienen compañeros que no los respetan. Ese porcentaje es ligeramente mayor en los alumnos (58%) que en las alumnas (53%). El cuadro 3.1 da cuenta de estos resultados.

Esta percepción de falta de respeto en más de la mitad de los estudiantes encuestados es significativa y lleva a cuestionarse qué conductas son las que los alumnos asocian más con la falta de respeto. En este sentido, los alumnos respondieron también a preguntas sobre la presencia de acciones específicas de acoso entre pares. La situación más frecuente mencionada es tener compañeros que los insultan (Sí: 40%), seguida de tener compañeros que esconden sus cosas (34%), que se burlan (33%), golpean (20%) y amenazan (15%).

Estas conductas asociadas al acoso entre pares o *bullying* no suceden en la mayoría de los casos, puesto que no las reportan así los estudiantes consultados; pese a representar una realidad preocupante, no explican el porcentaje de alumnos que señalan no sentirse respetados, por lo que probablemente el respeto entre pares no debe entenderse solo como la falta de acoso entre ellos sino que probablemente involucra otras cuestiones asociadas a los demás núcleos socioafectivos que se proponen.

Un dato que puede explicar de mejor manera la falta de respeto que señalan los estudiantes es la respuesta a la cuestión “Tengo compañeros que me molestan porque me interrumpen cuando estoy hablando”. La respuesta afirmativa la dan prácticamente seis de cada diez estudiantes, como se presenta en el cuadro 3.2. El reconocimiento que hacen los alumnos de esta conducta y de la molestia que les genera puede estar relacionado con una visión del respeto vinculada a la interacción cotidiana, donde reconocen la importancia de un espacio para desenvolverse y la posibilidad de opinar.

CUADRO 3.1 TENGO COMPAÑEROS/AS QUE NO ME RESPETAN

Alumnos	Total	Género		Grado	
		Masculino	Femenino	Tercero	Sexto
Base	12,768	6,325	6,443	6,301	6,467
Sí	55%	58%	53%	56%	55%
No	44%	42%	46%	43%	45%
No contestó	1%	1%	1%	1%	0%
Total	100%	100%	100%	100%	100%

CUADRO 3.2 TENGO COMPAÑEROS QUE ME MOLESTAN PORQUE ME INTERRUMPEN CUANDO ESTOY HABLANDO

Alumnos	Total	Género		Grado	
		Masculino	Femenino	Tercero	Sexto
Base	12,768	6,325	6,443	6,301	6,467
Sí	58%	57%	59%	62%	54%
No	42%	42%	41%	37%	46%
No contestó	0%	0%	0%	1%	0%
Total	100%	100%	100%	100%	100%

Las respuestas de los alumnos/as a la cuestión de sus relaciones con los profesores vinculadas con el respeto señalan que existe lo que se puede llamar una “cotidianeidad respetuosa”, la cual se caracteriza, como ejemplo, por el saludo diario a los maestros, en donde ocho de cada diez estudiantes señalan que lo hacen, y por 76% de estudiantes que manifiesta que los maestros los corrigen, pero sin regañar.

Conviene presentar aquí una comparación de los datos anteriores con lo afirmado por los profesores ante la misma cuestión. Estos afirman “saludar a los alumnos” en menor proporción: 71%. También es relevante que los profesores manifiestan que los alumnos no facilitan el desarrollo de la clase muchas veces con 37% y algunas veces con 42%. En esta lógica pareciera que los alumnos tienen una visión más positiva de sus relaciones de respeto con los maestros de lo que los maestros

reconocen. Esta diferencia es un aspecto pendiente de explorar con mayor profundidad con los docentes directamente.

Reconocimiento

El reconocimiento, entendido como sentirse parte de la colectividad escolar, fue explorado a través de tres reactivos específicos en el caso de los alumnos, uno correspondiente al orgullo que sienten por su escuela, otro que recoge la pertenencia a un grupo con el que se puede jugar durante el recreo y un tercero que hace referencia a la manera en que se conforman las normas en la escuela.

El primer aspecto que destacar es la amplia manifestación de los alumnos de sentirse orgullosos de pertenecer a la escuela en la que cursan el año escolar: 93% respondió afirmativamente, uno de los porcentajes más altos de respuestas afirmativas de la encuesta. El cuadro 3.3 señala estos resultados.

Esto evidencia la profunda vinculación entre los alumnos y su centro escolar, así como un sentido de pertenencia muy fuerte. Llama sobre todo la atención porque los porcentajes son menores cuando la misma pregunta se les hace a los docentes, quienes expresan que siempre se sienten orgullosos en 70% y que muchas veces en 18%, y a los padres de familia, quienes se sitúan entre 60% y 18% en las mismas respuestas.

El orgullo de los alumnos respecto a la pertenencia a su centro escolar plantea una base de aprecio que facilita la convivencia puesto que habla de un sentido común sobre la valía del espacio y de sus posibles interacciones. La vida escolar, si aceptamos las respuestas de los alumnos, parece tener significados establecidos que pueden ser aprovechados para desarrollar procesos que fortalezcan la vida y los recursos socioafectivos de los alumnos/as.

Un segundo elemento de la pertenencia fue analizado a través de la pregunta “Me quedo solo/a durante el recreo”. Uno de cada diez alumnos/as manifiesta sentirse solo en este espacio. Los estudiantes

CUADRO 3.3 ME SIENTO ORGULLOSO/A DE PERTENECER A ESTA ESCUELA

Alumnos	Total	Género		Grado	
		Masculino	Femenino	Tercero	Sexto
Base	12,768	6,325	6,443	6,301	6,467
Sí	93%	92%	94%	94%	92%
No	7%	8%	5%	6%	8%
No contestó	0%	0%	0%	0%	0%
Total	100%	100%	100%	100%	100%

de tercero responden afirmativamente dos veces más que los de sexto: 18% contra 9%, como se muestra en el cuadro 3.4.

Si se relaciona esta información con la respuesta a la pregunta “invito a jugar a mis compañeros” antes analizada, se observa un porcentaje menor de alumnos que dicen quedarse solos (13%) con respecto a quienes manifiestan no invitar a jugar a sus compañeros (20%). Frente a esto, es posible reflexionar en torno a dos cuestiones: los alumnos probablemente están organizados en pequeños grupos de pares con quienes juegan en el recreo y, por tanto, no están propiamente solos, y hay una minoría de 10% de alumnos que sí se perciben como excluidos por el grupo de pares. Convendría seguir indagando sobre cómo se conforman las relaciones de reconocimiento al otro y a sus necesidades entre los alumnos.

Por último, el estudio de cómo se forman relaciones de pertenencia y reconocimiento entre alumnos y maestros se trabajó a través de una pregunta referente a la posibilidad de construir reglas entre todos en el salón de clase. Ocho de cada diez alumnos dicen construir las reglas en colaboración. Dos de cada diez (20%) manifiestan lo contrario. Este último dato hace pensar en la existencia de situaciones en las cuales las reglas son establecidas por los maestros o incluso el director de manera unilateral. Además, la diferencia pide reflexionar acerca de cuáles reglas son fruto de acuerdos colectivos que promueven la convivencia

CUADRO 3.4 ME QUEDO SOLO/A DURANTE EL RECREO

Alumnos	Total	Género		Grado	
		Masculino	Femenino	Tercero	Sexto
Base	12,768	6,325	6,443	6,301	6,467
Sí	13%	15%	12%	18%	9%
No	86%	84%	88%	81%	91%
No contestó	1%	1%	1%	1%	0%
Total	100%	100%	100%	100%	100%

entre los actores escolares, y cuáles reglas se quedan en una lista de normas sobre el “debe ser y el debe hacerse” en la escuela.

Cuidado

Se indagó entre los estudiantes mediante la presencia de cuatro acciones: compartir cosas con compañeros/as, la limpieza de los espacios escolares, acompañar a compañeros/as solos, y observar el apoyo de maestros/as en caso de pleito entre ellos/ellas. Los tres primeros aspectos hacen referencia a las acciones directas de los estudiantes y el cuarto, a la acción de observar o no la actitud de apoyo del maestro o maestra en las situaciones de conflicto entre compañeros/as.

La acción con respuesta afirmativa más amplia fue la de “compartir mis cosas con los compañeros” (véase el cuadro 3.5). La respuesta afirmativa es ligeramente mayor en el caso de las alumnas.

De manera similar, la observación de la actitud de apoyo del maestro/a cuando hay un pleito entre compañeros/as, arrojó respuestas afirmativas elevadas. También más elevadas de parte de las alumnas (véase el cuadro 3.6).

Respecto a la observación del apoyo magisterial que hacen los estudiantes, conviene compararla con la percepción expresada por los maestros/as sobre esa misma actitud. Llama la atención el contraste con la visión de los docentes de sexto respecto de los alumnos del mismo

CUADRO 3.5 COMPARTO MIS COSAS CON LOS COMPAÑEROS CUANDO VEO QUE LAS NECESITAN

Alumnos	Total	Género		Grado	
		Masculino	Femenino	Tercero	Sexto
Base	12,768	6,325	6,443	6,301	6,467
Sí	91%	89%	92%	90%	91%
No	9%	11%	7%	10%	9%
No contestó	0%	1%	0%	1%	0%
Total	100%	100%	100%	100%	100%

CUADRO 3.6 CUANDO HAY UN PLEITO ENTRE COMPAÑEROS O COMPAÑERAS, EL MAESTRO/A NOS AYUDA A RESOLVERLO Y A SER AMIGOS

Alumnos	Total	Género		Grado	
		Masculino	Femenino	Tercero	Sexto
Base	12,768	6,325	6,443	6,301	6,467
Sí	90%	88%	91%	91%	88%
No	10%	12%	8%	8%	11%
No contestó	0%	0%	1%	1%	0%
Total	100%	100%	100%	100%	100%

grado, ya que perciben más ayuda de parte de los maestros, mientras que los maestros manifiestan dar menos apoyo a los conflictos de los alumnos (véase el cuadro 3.7).

Ocho de cada diez alumnos dicen de sí mismos que dejan limpios los espacios que utilizan en la escuela. Poco menos de ocho alumnos de cada diez, dicen que ellos dejan limpio el espacio utilizado y son menos cuidadosos de la limpieza ellos que ellas. Esta actitud es mayor en tercero que en sexto grado, con una diferencia de 3 puntos porcentuales (véase el cuadro 3.8).

En cuanto a la actitud de cercanía con los compañeros que están aislados en el recreo, siete de cada diez alumnos lo hacen, y es marcadamente mayor entre las alumnas que entre alumnos, con una diferencia de 10 puntos porcentuales. También se nota una fuerte diferencia a

CUADRO 3.7 PERCEPCIÓN SOBRE LA AYUDA DE LOS MAESTROS CUANDO HAY PLEITOS ENTRE ALUMNOS/AS

<i>Docentes</i>	Grado		<i>Alumnos</i>	Grado	
	<i>Tercero</i>	<i>Sexto</i>		<i>Tercero</i>	<i>Sexto</i>
Base	294	297	Base	6,301	6,467
Nunca + Con poca frecuencia	21%	16%	No	8%	11%
Con frecuencia + Con mucha frecuencia	78%	83%	Sí	91%	88%
No contestó	2%	1%	No contestó	1%	0%
Total	100%	100%	Total	100%	100%

CUADRO 3.8 DEJO LIMPIO LOS ESPACIOS QUE UTILIZO EN LA ESCUELA

<i>Alumnos</i>	<i>Total</i>	Género		Grado	
		<i>Masculino</i>	<i>Femenino</i>	<i>Tercero</i>	<i>Sexto</i>
Base	12,768	6,325	6,443	6,301	6,467
Sí	78%	76%	80%	79%	76%
No	22%	24%	20%	20%	24%
No contestó	0%	0%	0%	1%	0%
Total	100%	100%	100%	100%	100%

favor de la acción de acercarse a acompañar a los compañeros/as solos en el recreo por parte de los estudiantes de tercero con respecto a los de sexto grado, como se presenta en el cuadro 3.9.

Confianza

La confianza de los estudiantes se indagó mediante la percepción de una acción y dos actitudes: la ayuda que pide a sus compañeros cuando lo necesitan, la seguridad que sienten para con sus compañeros/as en la escuela y la confianza que sienten hacia su maestro/a.

De las tres autopercepciones solicitadas en el cuestionario, la mejor valorada es la confianza que sienten hacia su maestro; esto se da

CUADRO 3.9 CUANDO UN COMPAÑERO O COMPAÑERA ESTÁN SOLOS EN EL RECREO ME ACERCO A ACOMPAÑARLOS

Alumnos	Total	Género		Grado	
		Masculino	Femenino	Tercero	Sexto
Base	12,768	6,325	6,443	6,301	6,467
Sí	67%	62%	72%	75%	60%
No	32%	37%	27%	25%	40%
No contestó	0%	1%	0%	1%	0%
Total	100%	100%	100%	100%	100%

por parte de nueve de cada diez alumnos/as, aunque esta confianza tiende a disminuir en el sexto grado con respecto al tercero, con una diferencia de 3 puntos porcentuales. En cuanto al género, el grado de confianza es ligeramente mayor por parte de las alumnas que de los alumnos, con 2 puntos porcentuales (véase el cuadro 3.10).

En cuanto a la autopercepción de sentirse seguros con sus compañeros, la valoración reportada es muy alta: ocho de cada diez estudiantes responden de manera afirmativa, y el porcentaje de seguridad que experimentan es el mismo en tercero y sexto grado. Se manifiesta también que el sentimiento de seguridad es más elevado por parte de las alumnas que de los alumnos, con una diferencia de 4 puntos porcentuales más (véase el cuadro 3.11).

Pedir ayuda entre compañeros cuando lo necesitan se manifiesta también afirmativamente por parte de ocho de cada diez estudiantes, y este aspecto se incrementa en sexto grado con 8 puntos porcentuales por encima del tercer grado. El sentimiento de seguridad para con sus compañeros se convalida con el de solicitar ayuda cuando lo necesitan y aunque en ambos casos se da una proporción alta, ocho de cada diez, conviene tomar en cuenta la importancia de la respuesta de no sentirse seguros por parte de dos de cada diez alumnos cuestionados, quienes manifiestan inseguridad y aislamiento (véase el cuadro 3.12).

CUADRO 3.10 YO CONFÍO EN MI MAESTRO/A

Alumnos	Total	Género		Grado	
		Masculino	Femenino	Tercero	Sexto
Base	12,768	6,325	6,443	6,301	6,467
Sí	92%	91%	93%	93%	90%
No	8%	8%	7%	6%	9%
No contestó	0%	1%	0%	1%	0%
Total	100%	100%	100%	100%	100%

CUADRO 3.11 ME SIENTO SEGURO/A CON MIS COMPAÑEROS Y COMPAÑERAS EN LA ESCUELA

Alumnos	Total	Género		Grado	
		Masculino	Femenino	Tercero	Sexto
Base	12,768	6,325	6,443	6,301	6,467
Sí	84%	82%	86%	84%	84%
No	16%	17%	14%	16%	16%
No contestó	0%	0%	0%	0%	0%
Total	100%	100%	100%	100%	100%

Fuente: Espinoza y Pérez (2013).

CUADRO 3.12 PIDO AYUDA A MIS COMPAÑEROS CUANDO LO NECESITO

Alumnos	Total	Género		Grado	
		Masculino	Femenino	Tercero	Sexto
Base	12,768	6,325	6,443	6,301	6,467
Sí	84%	80%	87%	80%	88%
No	16%	19%	12%	19%	12%
No contestó	1%	1%	0%	1%	0%
Total	100%	100%	100%	100%	100%

Responsabilidad

Un factor presente en la configuración de la convivencia entre personas, sobre todo de quienes comparten una actividad o un espacio común, es la responsabilidad. Un grupo en el cual existieran miembros cuya actitud frecuente fuera dejar a otros las tareas cotidianas o no participaran en la obtención de lo necesario para mantenerlo en condiciones de hacer su vida, sería un grupo con dificultades para mantener su vida sin tropiezos. Se configura así una convivencia con tensiones. Un grupo de estudiantes en un aula de una escuela típica enfrenta de manera cotidiana tareas y actividades que requieren la participación de todos los miembros. Responder al llamado, tácito o explícito, a la colaboración es una demanda común que desafía a los miembros a tomar actitudes congruentes con tal demanda. De cómo se responda a ese desafío dependerá una cierta configuración de la convivencia en ese grupo.

Responsabilidad de una persona significa una cierta capacidad para responder, es decir, movilizarse ante una situación que le plantea la necesidad de una decisión o de una conducta con la cual se haga cargo de la demanda propia de la situación y por tanto decida tomar un cierto curso de acción congruente con la satisfacción de la demanda. Así, la responsabilidad de una persona se puede detectar a través de actos concretos con los cuales enfrenta una situación o un problema que le demanda tomar parte activa en la atención de la misma.

La responsabilidad de los estudiantes de educación básica se detectó a partir de tres acciones. La actitud y los actos prácticos de colaborar en los trabajos en los cuales hay un grupo de estudiantes al cargo. La autopercepción del cumplimiento de las reglas cuando juega en el recreo con otros compañeros. Y el cumplimiento de las normas de convivencia establecidas en el salón de clase y en la escuela en su conjunto.

La primera acción implica hacerse cargo de la parte que le corresponde en el logro de un trabajo colectivo. Si no toma parte, el grupo tendrá que suplir la falta de aporte de quien no responde y no actúa o

no hace su parte. En concreto se planteó a los estudiantes manifestar su acuerdo o desacuerdo con la afirmación “Cuando hay trabajo en equipo todos hacemos la parte que nos toca”. Esa formulación implica no solo la autopercepción de la “responsabilidad” (hacer su parte) sino la percepción de un “todos”, constituido por los compañeros. Los 12,768 estudiantes respondieron el cuestionario como se indica en el cuadro 3.13.

De manera mayoritaria, los estudiantes manifestaron acuerdo con la afirmación planteada. Una mirada a estas respuestas de los estudiantes por género no muestra ninguna diferencia. Sin embargo, las repuestas de los estudiantes de tercer grado son diferentes a las de sexto. En tercer grado el acuerdo con la actitud de colaboración es de 90% y en sexto de 84%.

La segunda acción, el cumplimiento de reglas en el juego del recreo, implica de manera semejante una actitud de respuesta a un acuerdo previo, que se asume al aceptar jugar, de hacerlo dentro de las reglas del mismo, pues esas reglas definen al juego. Conocer la autopercepción de los estudiantes acerca de este cumplimiento, de manera semejante a la primera acción cuestionada, ofrece elementos para inferir la configuración de la convivencia en la escuela. La respuesta, expresada en porcentajes de cada opción tomada por los estudiantes fue la que se consigna en el cuadro 3.14.

La cantidad de estudiantes que concordaron con la afirmación de “cumplimos las reglas del juego cuando jugamos en el recreo” indica una proporción aproximada de siete de cada diez estudiantes de acuerdo, un estudiante menos que el acuerdo expresado en la primera cuestión. En este elemento tampoco hay una importante diferencia según el género de los estudiantes y sí la hay por el grado que cursan. Los estudiantes de tercero están de acuerdo con el cumplimiento de reglas en 82% de los casos (diez puntos más que el porcentaje general) y los de sexto acuerdan en 62%, diez puntos abajo. La diferencia porcentual entre tercer y sexto grados llega a veinte puntos, lo cual avisa

CUADRO 3.13 CUANDO HAY TRABAJO EN EQUIPO TODOS HACEMOS LA PARTE QUE NOS TOCA

Alumnos	Total	Género		Grado	
		Masculino	Femenino	Tercero	Sexto
Base	12,768	6,325	6,443	6,301	6,467
Sí	87%	86%	87%	90%	84%
No	13%	13%	12%	9%	16%
No contestó	0%	0%	0%	1%	0%
Total	100%	100%	100%	100%	100%

CUADRO 3.14 CUMPLIMOS LAS REGLAS DEL JUEGO CUANDO JUGAMOS EN EL RECREO

Alumnos	Total	Género		Grado	
		Masculino	Femenino	Tercero	Sexto
Base	12,768	6,325	6,443	6,301	6,467
Sí	72%	68%	76%	82%	62%
No	28%	31%	24%	18%	38%
No contestó	0%	0%	0%	0%	0%
Total	100%	100%	100%	100%	100%

sobre una posible tendencia en los estudiantes mayores a responder menos a las prescripciones.

La tercera acción, el respeto a las normas de convivencia del salón y de la escuela, implica el comportamiento *normal* de un estudiante en un salón de clase y en la escuela en su conjunto. La formulación sometida a los estudiantes no prejuzga acerca de la clase de normas (numerosas, rígidas, prohibiciones) o al modo de su factura (se imponen, se elaboran por el grupo con participación de todos) y solo indaga por la percepción de los estudiantes acerca del cumplimiento de tales normas. La respuesta —expresada en porcentajes de cada opción— de los estudiantes se presenta en el cuadro 3.15; como puede verse, estas respuestas no cambian al revisarlas desde la variable de género y tampoco por la variable de grado que estudian.

CUADRO 3.15 RESPETO LAS NORMAS DE CONVIVENCIA DEL SALÓN Y DE LA ESCUELA

Alumnos	Total	Género		Grado	
		Masculino	Femenino	Tercero	Sexto
Base	12,768	6,325	6,443	6,301	6,467
Sí	87%	85%	90%	89%	85%
No	12%	15%	10%	10%	15%
No contestó	0%	0%	0%	1%	0%
Total	100%	100%	100%	100%	100%

Si consideramos las tres respuestas en conjunto, se observa de manera general una autopercepción de actuar con responsabilidad en los tres aspectos cuestionados. No obstante, conviene reconocer que al menos uno de cada diez estudiantes, en el mejor de los casos, manifiesta desacuerdo con las tres actitudes de responsabilidad formuladas en las preguntas. Este desacuerdo sube a tres de cada diez cuando se trata de cumplir reglas en el juego. Con estos elementos se puede caracterizar, por ahora de modo parcial, la convivencia escolar como colaborativa, con cumplimiento de normas en las aulas, en la escuela y en el juego.

Comunicación

Comunicarse con otros es un rasgo del individuo con el cual “sale de sí mismo” y reconoce a otras personas a modo de alguien igual, que puede escuchar sus expresiones al tiempo que conocer sus sentimientos y pensamientos. La comunicación permite interactuar entre sí a los seres humanos. Y las características de la interacción contribuyen a configurar una clase u otra de convivencia entre personas.

En el ámbito escolar, dada su organización por grupos de estudiantes y dado el modelo educativo que privilegia la enseñanza del profesor con los estudiantes, la comunicación se vuelve un aspecto de primera importancia. Para indagar cómo es la comunicación de los estudiantes en la escuela, se seleccionó un solo aspecto: la expresión

de las opiniones, pues representa uno de los hechos comunicativos más importantes porque implica un entorno capaz de escuchar la voz de los estudiantes y de darle un valor. Cuando se expresan y valoran las propias opiniones, se puede inferir una clase de convivencia capaz de apreciar la comunicación personal y amable con las interacciones suscitadas por esa clase de comunicación.

La indagación concreta con los estudiantes se realizó mediante la solicitud de acuerdo con dos formulaciones: “El maestro permite que expresemos nuestras opiniones” y “Mis compañeros respetan mis opiniones”.

Los estudiantes cuestionados concuerdan en 91% con la primera aseveración: poco más de 93% de las estudiantes; los estudiantes de sexto grado concuerdan en 94%. El desacuerdo mayor lo expresan los y las estudiantes de tercer grado: 12%. Por otra parte, los y las estudiantes concuerdan con la segunda aseveración, “el respeto de los compañeros a sus opiniones” en 67%. Menos de siete de cada diez. Este porcentaje es el mismo entre las y los estudiantes y entre estudiantes de tercero y sexto grado. Así, la diferencia entre una y otra cuestión llega a 24 puntos porcentuales. El respeto de los maestros es mayor que el de los compañeros, lo cual indica una posible interacción entre compañeros más tensa.

Vistos los acuerdos de los y las estudiantes a las dos cuestiones planteadas, se puede pensar de que desde la visión de los estudiantes, la comunicación contribuye a configurar una convivencia comunicacional donde las opiniones estudiantiles se expresan sin dificultades, no obstante que entre estudiantes el respeto por tales opiniones no sea el mejor, probablemente matizado porque la interacción entre escolares sea, de manera natural, no muy “educada”.

Conclusión

La indagación basada en reactivos socioafectivos revela un entorno escolar con mayor o menor riqueza de recursos emocionales ligados a

las prácticas escolares cotidianas. Este hallazgo permite plantear esta pregunta: ¿qué tal si las escuelas y los actores se proponen favorecer un entorno socioafectivamente rico? Hacerlo así supone favorecer las relaciones basadas en el valor de autenticidad, es decir relaciones genuinas, lo cual no quiere decir intensas y complejas. Una forma de visualizar la convivencia resultante sería la ausencia de simulación. Además, en una relación genuina, los límites no rompen las relaciones sino que las cultivan. Por ejemplo: revisar para mejorar y evitar las conductas punitivas usuales o significar el sentido de las normas a través del sentido de la relación. Es posible pensar, además, que en un entorno organizado así, las normas repercuten en una vida escolar cotidiana diferente.

Docentes de tercero y sexto grado

Respeto

En el caso de los docentes, el respeto se analizó a través de nueve reactivos que nos dan cuenta de la presencia o no de prácticas cotidianas asociadas a este núcleo socioafectivo de los profesores en interacción con los estudiantes, los directivos y los padres de familia.

El primer aspecto por destacar está relacionado con la forma en que los docentes y estudiantes interactúan, para esto se preguntó específicamente por las prácticas de saludo como una forma común de dar su lugar al otro. Aquí encontramos que los profesores manifiestan saludar a sus estudiantes con mucha frecuencia en 64% y con frecuencia en 17% (véase el cuadro 3.16).

Al observar la distribución de los porcentajes, resulta interesante que el total de profesores que señalan saludar a los estudiantes más o menos cotidianamente es de 81%, ligeramente menor a lo que hacen los estudiantes. El hecho de que haya 14% de profesores que diga que “Nunca” lo hace puede ser un indicador sobre el tipo de convivencia que hay en las escuelas, pues esta sencilla práctica sienta bases para

CUADRO 3.16 LOS MAESTROS/AS DE ESTA ESCUELA SALUDAMOS A LOS/AS ESTUDIANTES CUANDO LLEGAN A LA ESCUELA

<i>Docentes</i>	<i>Total</i>	<i>Género</i>		<i>Grado</i>	
		<i>Masculino</i>	<i>Femenino</i>	<i>Tercero</i>	<i>Sexto</i>
Base	591	167	424	294	297
Nunca	14%	13%	15%	16%	13%
Con poca frecuencia	4%	5%	4%	4%	4%
Con frecuencia	17%	19%	16%	17%	17%
Con mucha frecuencia	64%	63%	64%	62%	66%
No contestó	1%	1%	1%	1%	1%
Total	100%	100%	100%	0%	100%

establecer relaciones de respeto y más de un profesor de cada diez no la realiza.

Otro aspecto que se preguntó es si la conducta de los estudiantes impide el desarrollo de la clase, de acuerdo con la opinión de los profesores. Si bien los profesores reconocen que la conducta de los estudiantes impide el desarrollo de las clases, los datos arrojados nos permiten pensar que es una conducta hasta cierto punto normal, pues ocho de cada diez profesores posiciona esta situación en los dos niveles intermedios de con poca frecuencia (42%) y con frecuencia (37%) (véase el cuadro 3.17).

Aunque puede entenderse que la indisciplina resulta problemática en cierta medida para la mitad de los profesores, la mayoría de los estudiantes señalan que los profesores manejan adecuadamente estas situaciones donde se busca que modifiquen su conducta, puesto que casi ocho de cada diez afirman que sus profesores los corrigen sin regañarlos.

En lo correspondiente a abrir espacios para que los estudiantes aporten y sugieran sobre el trabajo de los profesores y la vida en la escuela, ocho de cada diez docentes señalan que se toman en cuenta las sugerencias y aportaciones. Esto puede dar cuenta de una forma establecida de interacción que reconoce la posibilidad de que los estu-

CUADRO 3.17 LOS/AS ESTUDIANTES DE ESTA ESCUELA NO FACILITAN EL BUEN DESARROLLO DE LA CLASE

<i>Docentes</i>	<i>Total</i>	<i>Género</i>		<i>Grado</i>	
		<i>Masculino</i>	<i>Femenino</i>	<i>Tercero</i>	<i>Sexto</i>
Base	591	167	424	294	297
Nunca	10%	10%	11%	10%	11%
Con poca frecuencia	42%	44%	41%	43%	41%
Con frecuencia	37%	37%	37%	37%	36%
Con mucha frecuencia	10%	10%	10%	9%	11%
No contestó	1%	0%	1%	1%	1%
Total	100%	100%	100%	100%	100%

diantes expresen sus opiniones y ser una base importante para el establecimiento del diálogo. Sin embargo, habría que ver con más cuidado qué es lo que los estudiantes se “animan” a decir y qué reconocen los profesores como sugerencias y aportaciones.

Resulta interesante que en estos resultados no se encuentran diferencias significativas entre lo que establecen las maestras y los maestros, así como entre sexto y tercero, lo que nos da evidencias sobre prácticas más o menos establecidas y comunes en las escuelas primarias. Vale la pena señalar que hay alrededor de 20% de los profesores que manifiestan no participar en estas acciones cotidianas que favorecen el respeto. Sería pertinente ver cómo entienden los profesores el respeto a los estudiantes (véase el cuadro 3.18)

En muchas instituciones los chismes y rumores dañan la relación entre sus actores. El cuidado que se tenga de no caer en este tipo de prácticas da cuenta del respeto que se tiene para la otra persona y para su rol en la escuela. En este caso, aunque parece ser que la mayoría de los docentes respetan a sus pares en este sentido, dos de cada diez docentes señalan no hacerlo y esto es una señal de alerta para las instituciones (véase el cuadro 3.19)

CUADRO 3.18 LOS MAESTROS/AS DE ESTA ESCUELA ACEPTAMOS LAS SUGERENCIAS Y APORTACIONES QUE NOS HACEN LOS/AS ESTUDIANTES

<i>Docentes</i>	<i>Total</i>	<i>Género</i>		<i>Grado</i>	
		<i>Masculino</i>	<i>Femenino</i>	<i>Tercero</i>	<i>Sexto</i>
Base	591	167	424	294	297
Nunca	7%	7%	8%	8%	7%
Con poca frecuencia	13%	14%	13%	13%	14%
Con frecuencia	49%	49%	50%	50%	48%
Con mucha frecuencia	29%	30%	29%	28%	30%
No contestó	1%	1%	1%	1%	1%
Total	100%	100%	100%	100%	100%

CUADRO 3.19 LOS MAESTROS/AS DE ESTA ESCUELA CUIDAN NO HABLAR MA DE SUS COMPAÑEROS/AS DOCENTES

<i>Docentes</i>	<i>Total</i>	<i>Género</i>		<i>Grado</i>	
		<i>Masculino</i>	<i>Femenino</i>	<i>Tercero</i>	<i>Sexto</i>
Base	591	167	424	294	297
Siempre	50%	50%	50%	55%	45%
Muchas veces	32%	32%	32%	27%	36%
Algunas veces	15%	14%	16%	15%	15%
Nunca	3%	2%	3%	2%	3%
No contestó	1%	1%	0%	0%	1%
Total	100%	100%	100%	100%	100%

También dos de cada diez docentes manifiestan no percibirse como respetados por otros cuando se expresan opiniones diferentes (véase el cuadro 3.20). Esto puede repercutir, a su vez, en los núcleos de pertenencia y de cuidado. Al igual que en el apartado de la toma en cuenta por parte del director, los docentes de sexto se perciben como más respetados que los de tercero.

CUADRO 3.20 EN ESTA ESCUELA SOMOS RESPETADOS CUANDO EXPRESAMOS OPINIONES DIFERENTES A LAS DE OTROS COMPAÑEROS DOCENTES

<i>Docentes</i>	<i>Total</i>	<i>Género</i>		<i>Grado</i>	
		<i>Masculino</i>	<i>Femenino</i>	<i>Tercero</i>	<i>Sexto</i>
Base	591	167	424	294	297
Nunca	8%	10%	8%	10%	7%
Con poca frecuencia	14%	11%	15%	14%	14%
Con frecuencia	38%	43%	37%	38%	38%
Con mucha frecuencia	38%	37%	39%	35%	41%
No contestó	1%	1%	1%	2%	0%
Total	100%	100%	0%	100%	100%

Por último, se analizaron también dos aspectos clave sobre la relación con los padres de familia. El respeto hacia los padres —expresado en no hablar mal de ellos frente a sus hijos— está muy bien valorado por los docentes, puesto que nueve de cada diez manifiesta tener esta consideración. Esto plantea una buena base de la cual partir en referencia a la relación con los padres de familia, en donde los maestros se manifiestan respetuosos hacia ellos (véase el cuadro 3.21).

Sin embargo, en la otra cara de la moneda, los profesores no manifiestan que los padres de familia los respeten de la misma forma y los números bajan drásticamente. Solo seis de cada diez profesores señalan que los padres los respetan “siempre” y “muchas veces”, y tres de cada diez dicen que solo lo hacen “algunas veces”, este porcentaje sube a tres de cada diez en el caso de las maestras (véase el cuadro 3.22).

Esta percepción choca con lo que los padres de familia manifiestan, porque nueve de cada diez afirman respetar a los docentes. Convendría explorar con mayor profundidad esta diferencia y buscar qué es lo que padres entienden como prácticas de respeto a los docentes y de qué forma los profesores perciben la falta del mismo en las interacciones con los padres.

CUADRO 3.21 LOS MAESTROS/AS DE ESTA ESCUELA CUIDAMOS NO HABLAR MAL DE LOS PADRES DE FAMILIA FRENTE A LOS ESTUDIANTES/AS

<i>Docentes</i>	<i>Total</i>	<i>Género</i>		<i>Grado</i>	
		<i>Masculino</i>	<i>Femenino</i>	<i>Tercero</i>	<i>Sexto</i>
Base	591	167	424	294	297
Siempre	76%	76%	75%	77%	74%
Muchas veces	16%	14%	16%	15%	16%
Algunas veces	6%	4%	6%	4%	7%
Nunca	2%	4%	2%	3%	1%
No contestó	1%	2%	0%	1%	1%
Total	100%	100%	100%	100%	100%

CUADRO 3.22 LOS PADRES DE FAMILIA DE ESTA ESCUELA RESPETAN A LOS MAESTROS/AS

<i>Docentes</i>	<i>Total</i>	<i>Género</i>		<i>Grado</i>	
		<i>Masculino</i>	<i>Femenino</i>	<i>Tercero</i>	<i>Sexto</i>
Base	591	167	424	294	297
Siempre	18%	23%	15%	17%	18%
Muchas veces	48%	51%	46%	45%	50%
Algunas veces	32%	23%	36%	34%	31%
Nunca	2%	2%	2%	2%	1%
No contestó	0%	0%	0%	1%	0%
Total	100%	100%	100%	100%	100%

Reconocimiento

El reconocimiento fue explorado a través de cuatro reactivos que dan cuenta del sentido de pertenencia que tienen los docentes con su escuela y con el resto del equipo docente.

Al igual que a los estudiantes, se les preguntó a los docentes sobre el orgullo que sentían por pertenecer a la escuela. Aquí, el porcentaje de profesores que dicen sentirse orgullosos “siempre” y “muchas veces” es de 88%, menor a 93% que señalan los estudiantes. Es relevante se-

ñalar también la diferencia que muestra el cuadro 3.23 entre la opción de “siempre” para profesores hombres y mujeres, la diferencia entre ambos es de 13%, lo que podría sugerir que los maestros se sienten más parte de la escuela que las maestras. También, comparando tercero y sexto, parece que los profesores de los primeros se perciben ligeramente más orgullosos que los segundos (véase el cuadro 3.23).

Por otro lado, se aplicaron tres reactivos sobre el “ser un mismo equipo”. En el primero se exploró la relación entre docentes y directivos. Los resultados se presentan en el cuadro 3.24.

Casi 80% de los docentes afirman trabajar como un mismo equipo con el director, siendo el porcentaje superior en 6% para los profesores hombres que para las mujeres, y de 8% para los docentes de tercero que para los de sexto, lo que puede tener relación con el reactivo anterior. Dos de cada diez docentes señalan que solo “algunas veces” son un mismo equipo. Esto resulta preocupante puesto que es un número significativo de actores docentes que no se sienten involucrados.

Esta distribución se mantiene en el reactivo que explora la integración de las actividades en un proyecto común. En este aspecto, 84% afirma que siempre y muchas veces lo que se hace en la escuela refleja esta orientación lo que plantea un fundamento para el trabajo conjunto, sin embargo, hay 16% de docentes que no lo cree así y puede ser evidencia de una falta de unión como equipo (véase el cuadro 3.25).

Aunque en los cuadros 3.24 y 3.25 los docentes manifiestan estar más o menos consolidados como equipo, el porcentaje disminuye un poco cuando se habla de la participación de todos en el trabajo en equipo: 78% señala que sí se hace, pero 21% da cuenta de las limitaciones de este tipo de acción escolar (véase el cuadro 3.26). Analizar cómo se establecen y consolidan los equipos, así como la manera en que se distribuyen las actividades puede dar cuenta de cómo se conforma la convivencia entre los docentes y el tipo de pertenencia que se genera a través de este trabajo común.

CUADRO 3.23 ME SIENTO ORGULLOSO DE PERTENECER A ESTA ESCUELA

<i>Docentes</i>	<i>Total</i>	Género		Grado	
		<i>Masculino</i>	<i>Femenino</i>	<i>Tercero</i>	<i>Sexto</i>
Base	591	167	424	294	297
Siempre	70%	80%	67%	72%	68%
Muchas veces	18%	14%	20%	18%	19%
Algunas veces	11%	7%	12%	9%	12%
Nunca	1%	0%	1%	0%	1%
No contestó	1%	0%	1%	1%	0%
Total	100%	100%	100%	100%	100%

CUADRO 3.24 EL DIRECTOR/A Y LOS MAESTROS/AS TRABAJAMOS COMO UN MISMO EQUIPO

<i>Docentes</i>	<i>Total</i>	Género		Grado	
		<i>Masculino</i>	<i>Femenino</i>	<i>Tercero</i>	<i>Sexto</i>
Base	591	167	424	294	297
Siempre	46%	51%	45%	50%	42%
Muchas veces	32%	32%	33%	28%	36%
Algunas veces	18%	14%	19%	18%	18%
Nunca	3%	3%	3%	3%	3%
No contestó	1%	0%	1%	1%	0%
Total	100%	100%	100%	100%	100%

Cuidado

El tema del cuidado en relación a los docentes se vincula con siete aspectos: la colaboración por parte de los docentes por mantener en buen estado los diferentes espacios de la escuela; la información que dan a los padres de familia acerca del proceso de sus hijos; la atención personalizada que dan a los estudiantes que muestran mayor atraso; la ayuda que brindan a los estudiantes para resolver sus problemas; el apoyo que se da entre los docentes cuando notan que lo necesitan; la colaboración para con el director cuando éste lo necesita; la atención

CUADRO 3.25 LAS ACTIVIDADES QUE HACEMOS COMO MAESTROS/AS REFLEJAN UN PROYECTO COMÚN QUE NOS UNE E IDENTIFICA COMO DOCENTES DE ESTA ESCUELA

<i>Docentes</i>	<i>Total</i>	Género		Grado	
		<i>Masculino</i>	<i>Femenino</i>	<i>Tercero</i>	<i>Sexto</i>
Base	591	167	424	294	297
Siempre	48%	50%	47%	53%	42%
Muchas veces	36%	32%	0%	32%	40%
Algunas veces	14%	16%	14%	14%	15%
Nunca	2%	2%	2%	2%	2%
No contestó	0%	0%	0%	0%	0%
Total	100%	100%	100%	100%	100%

CUADRO 3.26 EN ESTA ESCUELA, CUANDO HACEMOS TRABAJO ENTRE COMPAÑEROS/AS DOCENTES, TODOS PARTICIPAMOS

<i>Docentes</i>	<i>Total</i>	Género		Grado	
		<i>Masculino</i>	<i>Femenino</i>	<i>Tercero</i>	<i>Sexto</i>
Base	591	167	424	294	297
Nunca	10%	10%	10%	11%	8%
Con poca frecuencia	11%	9%	12%	12%	10%
Con frecuencia	29%	29%	29%	23%	35%
Con mucha frecuencia	49%	51%	48%	52%	46%
No contestó	1%	1%	1%	2%	1%
Total	100%	100%	100%	100%	100%

que reciben por parte del director para su desarrollo personal. Seis de estos aspectos dependen de las acciones directas del docente y uno, el séptimo, es una acción que corresponde al director.

Seis docentes de cada diez expresan que colaboran en mantener en buen estado los espacios de la escuela, aunque cuatro de cada diez solamente mencionan que “muchas” o “algunas veces”, dejando entrever puntos de mejora. Llama la atención que esta actitud por parte de los docentes tiende a aumentar en sexto grado (véase el cuadro 3.27).

CUADRO 3.27 LOS MAESTROS/AS COLABORAMOS EN MANTENER EN BUEN ESTADO LOS DIFERENTES ESPACIOS DE ESTA ESCUELA

<i>Docentes</i>	<i>Total</i>	<i>Género</i>		<i>Grado</i>	
		<i>Masculino</i>	<i>Femenino</i>	<i>Tercero</i>	<i>Sexto</i>
<i>Base</i>	591	167	424	294	297
<i>Siempre</i>	63%	62%	63%	67%	59%
<i>Muchas veces</i>	26%	28%	25%	21%	31%
<i>Algunas veces</i>	10%	10%	11%	11%	10%
<i>Nunca</i>	1%	1%	1%	1%	1%
<i>No contestó</i>	0%	0%	0%	0%	0%
<i>Total</i>	100%	100%	100%	100%	100%

Nueve de cada diez docentes señalan que sí informan a los padres de familia del proceso de sus hijos y no se manifiesta una diferencia significativa entre profesores y profesoras. Los docentes mencionan que esta actitud se mantiene prácticamente igual tanto en tercero como en sexto grado (véase el cuadro 3.28).

Los docentes mencionan que la atención personalizada de ellos hacia los estudiantes que muestran mayor retraso es ocho de cada diez, aunque la atención tiende a ser ligeramente mayor en sexto que en tercer grado sin mayor diferencia de género, pero con un poco más de énfasis en sexto que en tercer grado (véase el cuadro 3.29).

También ocho de cada diez docentes señalan que tratan de ayudar a resolver los problemas entre los estudiantes y esta ayuda es ligeramente mayor en sexto grado que en tercero (véase el cuadro 3.30).

La proporción de ocho de cada diez se mantiene al referirse al apoyo que los docentes se brindan entre sí cuando lo necesitan, pero este apoyo es mayor entre los docentes de tercer grado que en los de sexto y ligeramente mayor por parte de los maestros que de las maestras (véase el cuadro 3.31).

La proporción de ocho de cada diez docentes se mantiene en lo relativo a colaborar con el director cuando lo necesitan y la ayuda es

CUADRO 3.28 LOS MAESTROS/AS DE ESTA ESCUELA CUIDAMOS QUE LOS PADRES DE FAMILIA ESTÉN INFORMADOS DEL PROCESO DE SUS HIJOS/AS

<i>Docentes</i>	<i>Total</i>	Género		Grado	
		<i>Masculino</i>	<i>Femenino</i>	<i>Tercero</i>	<i>Sexto</i>
Base	591	167	424	294	297
Siempre	75%	74%	76%	76%	74%
Muchas veces	19%	19%	18%	17%	21%
Algunas veces	5%	7%	4%	6%	4%
Nunca	1%	0%	1%	1%	1%
No contestó	0%	0%	0%	0%	0%
Total	100%	100%	100%	100%	100%

CUADRO 3.29 LOS MAESTROS/AS DE ESTA ESCUELA APOYAMOS DE FORMA DIFERENCIADA A LOS/AS ESTUDIANTES QUE VAN MÁS RETRASADOS

<i>Docentes</i>	<i>Total</i>	Género		Grado	
		<i>Masculino</i>	<i>Femenino</i>	<i>Tercero</i>	<i>Sexto</i>
Base	591	167	424	294	297
Nunca	8%	9%	8%	10%	7%
Con poca frecuencia	14%	14%	15%	16%	13%
Con frecuencia	45%	51%	43%	42%	48%
Con mucha frecuencia	31%	25%	33%	31%	31%
No contestó	1%	1%	1%	1%	1%
Total	100%	100%	100%	100%	100%

prácticamente pareja por parte de maestros y maestras, tanto en tercer grado como en sexto (véase el cuadro 3.32).

Por último, siete de cada diez docentes mencionan que los directores están pendientes de su desarrollo profesional, y esta atención es ligeramente mayor para con los maestros que con las maestras, y ligeramente mayor para los docentes de sexto que de tercer grado (véase el cuadro 3.33).

En conjunto podemos decir que:

CUADRO 3.30 CUANDO HAY PLEITOS ENTRE ESTUDIANTES, LOS MAESTROS/AS DE ESTA ESCUELA AYUDAMOS A QUE LO RESUELVAN Y SEAN AMIGOS

<i>Docentes</i>	<i>Total</i>	<i>Género</i>		<i>Grado</i>	
		<i>Masculino</i>	<i>Femenino</i>	<i>Tercero</i>	<i>Sexto</i>
Base	591	167	424	294	297
Nunca	11%	10%	11%	13%	9%
Con poca frecuencia	7%	7%	8%	8%	7%
Con frecuencia	25%	29%	23%	26%	24%
Con mucha frecuencia	55%	53%	56%	52%	59%
No contestó	1%	1%	2%	2%	1%
Total	100%	100%	100%	100%	100%

CUADRO 3.31 LOS MAESTROS/AS DE ESTA ESCUELA NOS APOYAMOS LOS UNOS A LOS OTROS CUANDO VEMOS QUE LOS COMPAÑEROS/AS LO NECESITAN

<i>Docentes</i>	<i>Total</i>	<i>Género</i>		<i>Grado</i>	
		<i>Masculino</i>	<i>Femenino</i>	<i>Tercero</i>	<i>Sexto</i>
Base	591	167	424	294	297
Nunca	8%	10%	8%	8%	8%
Con poca frecuencia	14%	13%	15%	0%	14%
Con frecuencia	36%	35%	36%	36%	0%
Con mucha frecuencia	41%	42%	40%	40%	41%
No contestó	1%	0%	2%	2%	1%
Total	100%	100%	100%	100%	100%

- La mayoría de los docentes señalan que sí informan a los padres de familia del proceso de sus hijos y no se manifiesta una diferencia significativa entre maestros y maestras y que esta actitud se mantiene prácticamente igual tanto en tercero como en sexto grado. Esta perspectiva no se comparte por los padres de familia, pues señalan que se les informa menos de los que dicen los docentes. Queda la pregunta acerca de lo que los docentes les informan a los padres de familia y cómo le lleva a cabo.

CUADRO 3.32 LOS MAESTROS/AS DE ESTA ESCUELA COLABORAMOS CON EL DIRECTOR/A CUANDO VEMOS QUE LO NECESITA

<i>Docentes</i>	<i>Total</i>	Género		Grado	
		<i>Masculino</i>	<i>Femenino</i>	<i>Tercero</i>	<i>Sexto</i>
Base	591	167	424	294	297
Nunca	10%	10%	10%	11%	9%
Con poca frecuencia	10%	10%	11%	11%	9%
Con frecuencia	27%	31%	26%	25%	29%
Con mucha frecuencia	51%	49%	52%	51%	52%
No contestó	1%	1%	2%	2%	1%
Total	100%	100%	100%	100%	100%

CUADRO 3.33 EL DIRECTOR/A CUIDA DEL DESARROLLO PROFESIONAL DE LOS DOCENTES

<i>Docentes</i>	<i>Total</i>	Género		Grado	
		<i>Masculino</i>	<i>Femenino</i>	<i>Tercero</i>	<i>Sexto</i>
Base	591	167	424	294	297
Nunca	11%	10%	11%	12%	10%
Con poca frecuencia	14%	13%	15%	15%	13%
Con frecuencia	34%	37%	33%	33%	35%
Con mucha frecuencia	39%	41%	39%	38%	41%
No contestó	2%	1%	2%	3%	1%
Total	100%	100%	100%	100%	100%

- En la relación con el cuidado del espacio escolar, los docentes no ofrecen suficiente colaboración para mantener en buen estado los espacios de la escuela, dejando entrever puntos de mejora; llama la atención que esta actitud por parte de los docentes tiende a aumentar en sexto grado. Esta dinámica se manifiesta en dirección contraria a la de los estudiantes, quienes tienden a descuidar más este aspecto en el sexto grado. Queda la pregunta acerca de cuáles son los factores para que los estudiantes no logren desarrollar una cultura sostenida y creciente de cuidado de los espacios de la escuela.

- En relación a la atención que los docentes proporcionan a los estudiantes, la atención tiende a ser ligeramente mayor en sexto que en tercer grado, sin mayor diferencia de género. Los maestros manifiestan poner un mayor esfuerzo en el sexto grado, aunque la percepción de los padres de familia y los estudiantes no es coincidente.
- Buena parte de los docentes señalan que tratan de ayudar a resolver los problemas entre los estudiantes y esta ayuda es ligeramente mayor en sexto grado. Queda la pregunta acerca de qué es lo que impide alcanzar una cultura de apoyo académico entre los estudiantes para que en sexto grado sean más autónomos.
- En relación a la colaboración con el director, la mayoría de los docentes manifiestan su disponibilidad de apoyarlo cuando lo necesite y la ayuda es prácticamente pareja por parte de maestros y maestras, tanto en tercer grado como en sexto. En cambio los docentes perciben un menor cuidado de parte del director para con ellos, aunque este cuidado es ligeramente mayor para con los profesores que con las profesoras, y ligeramente mayor para los docentes de sexto que de tercer grado.

Por otra parte, se manifiesta una apreciación de que el maestro da un poco más de lo que recibe del director y también que hay una ligera preferencia de apoyo por parte de la dirección hacia los maestros de sexto grado. Queda la pregunta acerca de en qué cosas se colabora con el director y en qué cosas se recibe el apoyo del director.

Confianza

La confianza para con los docentes se vincula con siete aspectos: dejar que los estudiantes se expresen con libertad; cuando sus estudiantes se acercan a ellos para preguntarles sus dudas; afirmar su confianza hacia sus estudiantes; ayudar a sus compañeros docentes a reconocer sus errores cuando se equivocan; hacer sugerencias de mejora a

sus compañeros; pedir ayuda a su director cuando tienen dificultades; cuando el director comparte con ellos la problemática de la escuela.

Seis de estos aspectos dependen de las acciones directas del docente y uno, el séptimo, es una acción que corresponde al director.

Como se muestra en el cuadro 3.34, siete de cada diez docentes señalan que sus estudiantes expresan con libertad lo que les pasa en la escuela, pero solo tres de cada diez lo afirman con bastante seguridad.

En el cuadro 3.35 se muestra que casi ocho de cada diez docentes dicen que confían en sus estudiantes. Los profesores manifiestan mayor confianza que las maestras y el grado de confianza de los docentes es ligeramente mayor en tercero que en sexto grado.

Casi siete de cada diez docentes dice tener la confianza de ayudarlo a su compañero a reconocer sus errores cuando se equivoca (véase el cuadro 3.36). Llama la atención que hay prácticamente tres de cada diez docentes que no lo hacen.

También, solo siete de cada diez docentes pide ayuda a sus directores cuando tienen dificultades en el aula (véase el cuadro 3.37).

El director comparte las problemáticas que tiene en la escuela con ocho de cada diez docentes, pero de manera más enfática con cinco de cada diez (véase el cuadro 3.38).

En el cuadro 3.39 se puede observar que ocho de cada diez docentes dicen que aceptan las sugerencias de mejora que les hacen sus pares. Dos de cada diez expresan que no las aceptan tan fácilmente.

En el cuadro 3.40 se muestra que ocho de cada diez docentes mencionan que sus estudiantes se acercan a ellos para preguntarles dudas. Dos docentes se muestran distantes de sus estudiantes.

En conjunto podemos decir que:

- En la relación de los docentes con el director hay una brecha que acortar para que se dé, por parte de los profesores, la confianza de solicitar su ayuda cuando tienen dificultades en el aula. Por su parte, el director tiene un buen margen para compartir las problemáticas de la escuela con sus profesores. Queda la pregunta acerca de la

CUADRO 3.34 LOS/AS ESTUDIANTES DE ESTA ESCUELA EXPRESAN CON LIBERTAD A SUS MAESTROS/AS LO QUE LES ESTÁ PASANDO

<i>Docentes</i>	<i>Total</i>	Género		Grado	
		<i>Masculino</i>	<i>Femenino</i>	<i>Tercero</i>	<i>Sexto</i>
Base	591	167	424	294	297
Siempre	29%	36%	27%	32%	27%
Muchas veces	41%	38%	42%	38%	44%
Algunas veces	29%	26%	30%	30%	27%
Nunca	1%	0%	1%	0%	1%
Total	100%	100%	100%	100%	100%

CUADRO 3.35 LOS MAESTROS/AS DE ESTA ESCUELA CONFIAMOS EN NUESTROS ESTUDIANTES

<i>Docentes</i>	<i>Total</i>	Género		Grado	
		<i>Masculino</i>	<i>Femenino</i>	<i>Tercero</i>	<i>Sexto</i>
Base	591	167	424	294	297
Siempre	32%	39%	29%	35%	29%
Muchas veces	45%	45%	46%	44%	47%
Algunas veces	21%	16%	24%	20%	23%
Nunca	1%	1%	1%	1%	1%
No contestó	0%	0%	0%	0%	0%
Total	100%	100%	100%	100%	100%

importancia de que el director comparta sus dificultades con todos sus profesores.

- En la relación de los docentes con los estudiantes se manifiesta la necesidad de ampliar los espacios de cercanía y de diálogo, para que los estudiantes se expresen con libertad en torno a lo que sucede en la escuela.
- Los profesores en general señalan que confían en sus estudiantes; aunque son los profesores, más que las profesoras, quienes manifiestan mayor confianza. La confianza de los docentes tiende a ser

CUADRO 3.36 CUANDO ALGUNO DE LOS COMPAÑEROS/AS DOCENTES SE EQUIVOCA, TENEMOS LA CONFIANZA DE AYUDARLE A RECONOCERLO

<i>Docentes</i>	<i>Total</i>	Género		Grado	
		<i>Masculino</i>	<i>Femenino</i>	<i>Tercero</i>	<i>Sexto</i>
Base	591	167	424	294	297
Siempre	26%	31%	24%	26%	26%
Muchas veces	40%	43%	39%	39%	41%
Algunas veces	31%	25%	33%	32%	30%
Nunca	3%	2%	4%	3%	3%
No contestó	0%	0%	0%	1%	0%
Total	100%	100%	100%	100%	100%

CUADRO 3.37 LOS MAESTROS/AS DE ESTA ESCUELA PEDIMOS AYUDA AL DIRECTOR/A CUANDO TENEMOS DIFICULTADES EN EL AULA

<i>Docentes</i>	<i>Total</i>	Género		Grado	
		<i>Masculino</i>	<i>Femenino</i>	<i>Tercero</i>	<i>Sexto</i>
Base	591	167	424	294	297
Siempre	46%	45%	46%	47%	44%
Muchas veces	27%	27%	26%	24%	29%
Algunas veces	24%	25%	24%	24%	24%
Nunca	3%	3%	3%	4%	3%
No contestó	0%	1%	0%	0%	0%
Total	100%	100%	100%	100%	100%

mayor en tercer grado. Queda la pregunta acerca de cómo el maestro genera mayor espacio de cercanía con sus estudiantes.

- La mayoría de los docentes dicen que aceptan las sugerencias de mejora que les hacen sus pares, pero llama la atención que la proporción tiene a disminuir cuando se trata de ayudarlo a su compañero docente a reconocer sus errores. Queda la pregunta acerca de los factores que impiden a los docentes escuchar a sus pares cuando les comentan sus equivocaciones.

CUADRO 3.38 EL DIRECTOR/A COMPARTE CON TODOS LOS DOCENTES LAS PROBLEMÁTICAS QUE TIENE EN LA ESCUELA

<i>Docentes</i>	<i>Total</i>	Género		Grado	
		<i>Masculino</i>	<i>Femenino</i>	<i>Tercero</i>	<i>Sexto</i>
Base	591	167	424	294	297
Siempre	49%	47%	49%	52%	46%
Muchas veces	28%	29%	27%	25%	30%
Algunas veces	19%	19%	20%	18%	21%
Nunca	4%	4%	4%	5%	3%
No contestó	0%	1%	0%	0%	0%
Total	100%	100%	100%	100%	100%

CUADRO 3.39 LOS MAESTROS/AS DE ESTA ESCUELA ACEPTAMOS LAS SUGERENCIAS DE MEJORA QUE NOS HACEN LOS OTROS COMPAÑEROS/AS DOCENTES

<i>Docentes</i>	<i>Total</i>	Género		Grado	
		<i>Masculino</i>	<i>Femenino</i>	<i>Tercero</i>	<i>Sexto</i>
Base	591	167	424	294	297
Nunca	9%	10%	8%	12%	6%
Con poca frecuencia	13%	9%	14%	13%	13%
Con frecuencia	42%	44%	41%	40%	44%
Con mucha frecuencia	35%	35%	34%	34%	36%
No contestó	2%	1%	2%	2%	1%
Total	100%	100%	100%	100%	100%

Responsabilidad

Seis acciones se utilizaron para observar la variable de responsabilidad de los profesores. Cinco de ellas son de autopercepción grupal de sus propias acciones y una acerca de su percepción sobre la acción de otro actor, en este caso el director.

Las cinco acciones de autopercepción grupal son: participación en el trabajo colegiado, asumirse como responsables de la escuela, la atención al respeto de las reglas, la atención a al aprendizaje de los

CUADRO 3.40 LOS/AS ESTUDIANTES DE ESTA ESCUELA SE ACERCAN A SUS MAESTROS/AS A PREGUNTARLES SUS DUDAS

<i>Docentes</i>	<i>Total</i>	Género		Grado	
		<i>Masculino</i>	<i>Femenino</i>	<i>Tercero</i>	<i>Sexto</i>
Base	591	167	424	294	297
Nunca	7%	8%	7%	9%	6%
Con poca frecuencia	15%	12%	16%	14%	15%
Con frecuencia	43%	46%	42%	42%	44%
Con mucha frecuencia	35%	34%	35%	35%	34%
No contestó	0%	0%	0%	0%	0%
Total	100%	100%	100%	100%	100%

estudiantes e informar a los padres de familia. La percepción sobre el apoyo que les otorga el director fue la acción de otro actor.

Sobre la responsabilidad de asumir su parte en el trabajo colegiado, 47% de las respuestas perciben que se asume con mucha frecuencia, 11% que “nunca” cada quien asume su parte. Por grado hay una ligera diferencia. Los maestros/as de sexto perciben que nunca se asume la parte de cada quien en 7% y los de tercero en 14%, el doble. Si se suman las dos respuestas positivas (con mucha frecuencia y con frecuencia), la respuesta más numerosa fue de los maestros (81%) y la menor fue de las maestras (76%).

Conviene notar ese “menos de la mitad” de maestros que percibe que “con mucha frecuencia” se asume la responsabilidad del trabajo colegiado.

El sentimiento de ser responsables de lo que pasa en la escuela 81% dicen sentirse siempre o muchas veces responsables. Por género la diferencia es de notarse: los docentes sienten responsables en 90% y las maestras en 77% (13% menos). Por grado escolar los profesores de tercero se asumen responsables de lo que pasa en la escuela en 78% y los de sexto en 83% (5% más).

Atender el respeto a las reglas por parte de los docentes es autopercibido como “siempre” en 61% y en 89% como “siempre o muchas veces”. No hay variantes por género o por grado.

En la acción de ayuda a los estudiantes en el trabajo de aprender en clase, los encuestados dicen en 54% que lo hacen con mucha frecuencia. Y si sumamos a este porcentaje el de la respuesta “con frecuencia” tenemos 81% de encuestados que se autoperciben ayudando a los estudiantes a entender cómo aprender. Vale anotar el porcentaje de respuestas que seleccionó la opción “nunca”: 10%. Es la selección más alta “negativa” de las seis acciones de la variable responsabilidad. Indica un maestro de cada diez que se autopercibe sin ayudar al estudiante. El porcentaje pequeño en apariencia, traducido a personas, indica que 60 maestros de 591 encuestados tiene esa percepción. Aquí conviene reiterar que la autopercpción es grupal. Es decir el porcentaje de selección de respuestas negativas no significa que quien responde se vea a sí mismo como “irresponsable” sino que percibe así al grupo de los maestros de esta escuela.

La respuesta a la autopercpción sobre la entrega de información a los padres de familia acerca de sus hijos es como sigue: 90% responden que lo hacen “siempre o muchas veces”. Sin diferencia importante en género o grado de los encuestados. Otra vez conviene anotar 10% que responde “algunas veces o nunca”.

Finalmente, en esta variable de responsabilidad encontramos que los docentes perciben “siempre” el apoyo del director a los profesores para sacar adelante sus responsabilidades en 55%. Y se suma esta respuesta al porcentaje que seleccionó la opción “muchas veces” tenemos 79%. Encontramos una ligera diferencia por género. Los maestros llegan a 82% en las dos opciones y las maestras responden en 77%. En grado no hay variantes. La respuesta a la opción “nunca” llega aquí a 4%.

En general se puede decir que la autopercpción grupal se ubica en tres de las seis acciones con 80% de respuestas “positivas” y en otras tres con 90% de respuestas “positivas”. Así mismo, si nos fijamos en la selección de respuestas “siempre” o “con mucha frecuencia”,

la autopercepción grupal se ubica entre 62% en la acción de sentirse responsables de la escuela y 47% de la acción de asumir su parte en el trabajo colegiado (véase el cuadro 3.41).

Comunicación

La variable comunicación en los docentes se observó en seis acciones. Cuatro de ellas de autopercepción grupal y dos de percepción de otros actores por parte del grupo de maestros encuestado.

Las acciones de autopercepción fueron: la conversación entre ellos sobre sus vivencias, propiciar el diálogo entre los estudiantes con opiniones diferentes, permitir que los estudiantes expresen sus opiniones aunque no estén de acuerdo con ellas, y la escucha atenta de todas las opiniones en las juntas de padres de familia. Las dos acciones de percepción de otros fueron: la procura que hacen los padres de familia para platicar sobre sus hijos y la conversación de los estudiantes con los profesores fuera del salón.

De los docentes, 40% autopercebe que la conversación entre ellos sobre sus vivencias se realiza con mucha frecuencia. Si se añaden las respuestas a la opción “con frecuencia” el porcentaje sube a 78%. Los docentes seleccionan la opción en 81% mientras que las maestras lo hacen en 77%. Los encuestados de tercer grado seleccionan ambas opciones en 75%, mientras que los de sexto año lo hacen en 81%.

Propiciar el diálogo entre estudiantes con opiniones diferentes lo hacen según los encuestados “con mucha frecuencia” en 42 %; 79% si sumamos la selección de la opción “con frecuencia”. La selección de la respuesta “nunca” fue de 10%.

Permitir las opiniones de los estudiantes aunque no estén de acuerdo con ellas lo hacen según su auto percepción grupal en 62% “siempre” y en 89% si sumamos la selección de la opción “muchas veces”. La selección de las opciones “nunca” y “algunas veces” llega a 10%. No hay variantes por causa del género o el grado en el que imparten docencia.

CUADRO 3.41 SELECCIÓN DE OPCIONES POSITIVAS, EN PORCENTAJE

Acción	% de respuestas “siempre” o “con mucha frecuencia”	% de respuestas “siempre o muchas veces” y “con mucha frecuencia o con frecuencia”
Somos responsables de la escuela	62	81
Damos información a los padres de familia	62	90
Atendemos el respeto a las reglas	61	89
El director apoya a los maestros	55	79
Ayudamos a los estudiantes a aprender	54	81
Se asume la parte de cada quien en el trabajo colegiado	47	78

La escucha de todas las opiniones en las juntas de padres de familia los maestros la ponderan como 56% “con mucha frecuencia”. Los docentes las escuchan “con mucha frecuencia” en 61% mientras que las maestras lo hacen con esa frecuencia en solo 54%. Los docentes de sexto grado lo hacen 60% y los de tercero en 52%, ocho puntos menos.

En relación a las dos acciones de percepción grupal de otros actores, los maestros encuestados perciben que los estudiantes platican con ellos fuera del salón de clase en 18% “siempre”. En 60% si añadimos el porcentaje de la selección de “muchas veces”. Las opciones “Algunas veces” y “Nunca” fueron seleccionadas por 40%, sin diferencias notorias entre género y grado de los docentes.

La percepción de que los padres de familia buscan a los profesores para platicar acerca de sus hijos, es calificada por 26% de los docentes como “con mucha frecuencia”. Si se suma el porcentaje de la selección “con frecuencia” el porcentaje es 78%. “Nunca” y “con poca frecuencia” la seleccionan 35% de encuestados. Los profesores escogen estas dos opciones “negativas” en 28% mientras que las profesoras lo hacen en 38%, diez puntos de diferencia. No hay diferencias en estas selecciones por motivo del grado en el cual se desempeñan los y las docentes encuestados.

En conjunto, la variable comunicación observada con las seis acciones escogidas indica una percepción cuyo perfil se define por alta apreciación del respeto que ellos tienen a la comunicación de otros si representan autoridad. Esta percepción baja paulatinamente conforme se trata de propiciar o respetar la comunicación de otros hacia ellos (véase el cuadro 3.42).

Padres de familia

En el presente apartado se analizan los resultados de las encuestas realizadas a padres de familia que tienen hijos en tercero o sexto de primaria de las escuelas pertenecientes a la muestra. Dichas encuestas tienen como objetivo explorar elementos observables de la convivencia escolar desde la perspectiva y acción de los padres y madres de familia.

En esta investigación, la convivencia se entiende como un conjunto de interacciones observables que tienen una intencionalidad y significado, explícito o implícito. Estas interacciones permiten la elaboración de una red o tejido interpersonal y dan como resultado una serie de procesos de acercamiento y conocimiento del otro, del diferente. En estas acciones es donde se configura el modo de ser y de convivir por parte de los diferentes actores educativos, en los distintos estamentos que conforman la comunidad educativa, imprimiéndole a la escuela una cultura e identidad propia a lo largo del desarrollo de su historia.

A partir de esta noción de convivencia, la investigación abordó la consulta a los actores educativos de la escuela primaria en términos de las relaciones entre ellos: estudiantes, maestros/as, padres y madres de familia y directivos. Los resultados que se presentan en este artículo parten de la aplicación, sistematización y análisis de una encuesta elaborada con una matriz común de núcleos socioafectivos con los cuales se indaga sobre acciones concretas de cada actor. La aplicación fue realizada en la zona metropolitana de Guadalajara en el mes de junio de 2013 y responde a una medición cuantitativa de la percepción

CUADRO 3.42 PERCEPCIÓN DE COMUNICACIÓN-RESPECTO

Acción	Siempre o con mucha frecuencia	Siempre o con mucha frecuencia + Muchas veces o con frecuencia	Nunca o con poca frecuencia o algunas veces
Permitimos expresar opiniones con las que no estamos de acuerdo	62	89	10
Escuchamos a los padres de familia	56	80	18
Propiciamos el diálogo entre estudiantes	42	79	20
Conversamos entre nosotros	40	78	21
Los padres de familia buscan a los maestros	26	63	35
Los estudiantes platican con los maestros fuera del salón	18	60	40

de la presencia–ausencia de ciertas acciones y actitudes de los actores escolares.

Se buscó construir un instrumento sencillo que diera cuenta de las interacciones de los actores, en cuanto sus prácticas cotidianas. Además se tuvo como criterio de selección de indicadores que las interacciones a destacar pudieran ser relacionadas con características de una convivencia democrática, inclusiva y pacífica, puesto que estas orientaciones suelen ser usadas para referirse a una “mejor convivencia escolar”.

A partir de la pregunta ¿qué elementos constitutivos establecen prácticas de convivencia democrática, inclusiva y pacífica?, se identificaron seis aspectos transversales que se consideran constitutivos de la convivencia escolar: respeto, cuidado, responsabilidad, confianza, reconocimiento y comunicación. Estos aspectos son observables a través de acciones de la vida cotidiana de los actores educativos.

Para esta investigación se propuso entender a estos seis elementos como núcleos socioafectivos de la convivencia escolar. Por núcleo socioafectivo se quiere decir una representación de las dinámicas de

interacción en un grupo, en las cuales se reúnen prácticas que permiten caracterizar la interrelación entre diferentes actores. El supuesto detrás de esta consideración es que la ausencia, presencia, frecuencia o escasez de las prácticas contenidas en los diferentes núcleos tienen implicaciones afectivas y de valores (establecidas o no socialmente) y las cuales ofrecen el soporte concreto para el mantenimiento de la vida cotidiana. Se asume que las acciones de la vida cotidiana escolar pueden ser agrupadas en los núcleos socioafectivos y considerarlas como las que configuran el modo de ser y de convivir por parte de todos los actores educativos, imprimiéndole a la escuela una cultura e identidad propia que se construye —o se modifica— en el día a día y a lo largo del tiempo.

Los instrumentos para recoger las percepciones de los diferentes actores se elaboraron a partir de la decisión teórico-metodológica expuesta. Para cada núcleo socioafectivo seleccionado se diseñaron reactivos que indagan por prácticas cotidianas centrales para cada uno de los actores con el fin de reconocer la presencia o no (y la frecuencia) de aspectos básicos de esas dinámicas socioafectivas.

La muestra se acotó a la zona metropolitana de Guadalajara y se optó por tomar a las escuelas como unidades de análisis. Se realizó una muestra representativa de las escuelas públicas en la zona metropolitana de Guadalajara compuesta por 207 escuelas. La composición de la muestra se calculó en correspondencia al total de las escuelas primarias públicas, de acuerdo a la agrupación en sectores y zonas escolares establecidas por las autoridades educativas, de modo que en la muestra quedaran representadas todas las zonas y sectores según su tamaño. Se excluyeron del universo las escuelas incompletas, y las de difícil acceso a criterio de la autoridad. Una vez identificado el universo con las características dichas, las escuelas fueron seleccionadas de manera aleatoria.

Se realizaron las encuestas en 167 de estas instituciones, donde se obtuvo 85% de respuestas efectivas de la muestra inicial, se aplicaron instrumentos diferenciados a docentes, alumnos y padres y madres

de familia de tercero y sexto grado de primaria. El total de encuestas levantadas de padres de familia fue de 4,994. Además, la opinión de los directivos fue recogida a través de una entrevista estructurada.

La metodología que se siguió para este estudio fue la siguiente:

1. Se realizó una encuesta a través de un cuestionario¹ por parte de los investigadores.
2. Se realizó una prueba piloto en tres escuelas primarias. Con base en los resultados se realizaron ajustes al cuestionario.
3. Se contactó a los directores de las escuelas seleccionadas para solicitar su participación con el apoyo de cartas dirigidas a ellos por parte de funcionarios de la Secretaría de Educación del estado de Jalisco.
4. Personal capacitado acudió a cada escuela para aplicar las encuestas a los actores educativos, estudiantes, maestros, directores y padres de familia.
5. Se registró la información a través de un sistema automático de captura de encuestas.
6. Se realizaron los cuadros para análisis y se realizó este con base en la información obtenida. El análisis incluido en este artículo es descriptivo. La revisión de las respuestas a los cuestionarios de los otros actores y el análisis detallado está en proceso.
7. Los investigadores realizaron una serie de comparaciones entre preguntas similares de los diferentes públicos.

A continuación, se presentan los resultados de las encuestas realizadas a padres y madres de familia agrupados por núcleo socioafectivo,

1. El cuestionario aplicado a los estudiantes presenta un conjunto de enunciados acorde a los seis núcleos socioafectivos y ante los cuales los estudiantes manifiestan su acuerdo o desacuerdo. A partir de los reactivos de este instrumento se diseñaron los correspondientes al docente, director y padres de familia.

enfaticando las características de las respuestas y su relación con la convivencia escolar.

Respeto

El núcleo socioafectivo del respeto en la encuesta respondida por 4,994 padres se investigó a través de cuatro reactivos para reconocer cuál es la frecuencia del respeto que se tiene por el docente y por el director, así como un indicador del respeto mismo, que es no hablar mal de la persona.

En el primer caso, el respeto que los padres de familia señalan tener por los maestros de la escuela de sus hijos es elevado: 7 de cada 10 manifiestan respetarlos siempre y solo uno de cada diez dice no respetarlos. El cuadro 3.43 da cuenta de las respuestas obtenidas.

Resulta relevante que ninguno de los porcentajes varíe entre tercero y sexto, consolidando las respuestas en términos de lo que probablemente piensan la mayoría de los padres en las escuelas de Guadalajara. Por otro lado, estos resultados contrastan visiblemente con lo que los maestros señalan, puesto que solo 18% dice que los padres los respetan siempre y 48% dice que lo hacen muchas veces.

En el caso del director, los porcentajes son prácticamente los mismos en términos de respeto: siete de cada diez dicen respetar al director siempre. Aquí sí se registran algunas variaciones entre los grados pero son mínimas, por lo que no necesariamente son significativas. El cuadro 3.44 presenta estos resultados.

Aunque los padres manifiestan respetar al director y a los profesores, al momento de preguntar sobre una forma específica de demostrar este respeto (“el no hablar mal de ellos”), los porcentajes bajan y solo la mitad de los padres manifiesta tener esta conducta con mucha frecuencia respecto al director y cuatro de cada diez con respecto a los maestros. Los cuadros 3.45 y 3.46 dan cuenta de esto.

La diferencia que se muestra en los cuadros 3.45 y 3.46 con respecto a las anteriores puede ayudar a explicar por qué menos maestros perci-

CUADRO 3.43 LOS PADRES DE FAMILIA DE ESTA ESCUELA RESPETAMOS A LOS MAESTROS/AS

<i>Padres de familia</i>	<i>Total</i>	Grado	
		<i>Tercero</i>	<i>Sexto</i>
Base	4,944	2,602	2,342
Siempre	73%	73%	73%
Muchas veces	15%	15%	16%
Algunas veces	10%	10%	10%
Nunca	1%	1%	1%
No contestó	1%	1%	1%
Total	100%	100%	100%

CUADRO 3.44 LOS PADRES DE FAMILIA DE ESTA ESCUELA RESPETAMOS AL DIRECTOR/A

<i>Padres de familia</i>	<i>Total</i>	Grado	
		<i>Tercero</i>	<i>Sexto</i>
Base	4,944	2,602	2,342
Siempre	69%	70%	68%
Muchas veces	16%	16%	16%
Algunas veces	13%	12%	14%
Nunca	2%	1%	2%
No contestó	1%	1%	1%
Total	100%	100%	100%

ben que son respetados por los padres de familia, y vuelve a destacarse el aspecto verbal de la comunicación como un constitutivo de este núcleo. Sería conveniente analizar, con mayor profundidad y con los actores involucrados, cómo lo que se dice de la escuela demuestra o no prácticas cotidianas de respeto que permiten fortalecer o debilitar las relaciones entre ellos.

CUADRO 3.45 CUIDO DE NO HABLAR MAL DEL DIRECTOR/A FRENTE A MI/S HIJO/S

<i>Padres de familia</i>	<i>Total</i>	Grado	
		<i>Tercero</i>	<i>Sexto</i>
Base	4,944	2,602	2,342
Nunca	20%	19%	21%
Con poca frecuencia	8%	8%	9%
Con frecuencia	22%	22%	22%
Con mucha frecuencia	47%	48%	46%
No contestó	3%	3%	2%
Total	100%	100%	100%

CUADRO 3.46 CUIDO DE NO HABLAR MAL DE LOS MAESTROS/AS FRENTE A MI/S HIJO/S

<i>Padres de familia</i>	<i>Total</i>	Grado	
		<i>Tercero</i>	<i>Sexto</i>
Base	4,944	2,602	2,342
Nunca	20%	20%	20%
Con poca frecuencia	11%	11%	12%
Con frecuencia	26%	27%	25%
Con mucha frecuencia	42%	42%	42%
No contestó	1%	1%	2%
Total	100%	100%	100%

Reconocimiento

En comparación con los maestros y los alumnos, los padres se sienten significativamente menos orgullosos. Los alumnos que manifiestan orgullo por su escuela son 93%. Los docentes dicen sentirse siempre orgullosos en 70%. El porcentaje de padres que siempre se sienten orgullosos de que sus hijos estén en esta escuela es de 60%. Lo que puede ser evidencia de un menor reconocimiento de formar parte de esta colectividad. El cuadro 3.47 muestra los resultados obtenidos.

CUADRO 3.47 ME SIENTO ORGULLOSO DE QUE MI/S HIJO/S ESTÉN EN ESTA ESCUELA

<i>Padres de familia</i>	<i>Total</i>	<i>Grado</i>	
		<i>Tercero</i>	<i>Sexto</i>
Base	4,944	2,602	2,342
Siempre	60%	59%	62%
Muchas veces	18%	19%	17%
Algunas veces	18%	18%	18%
Nunca	3%	3%	3%
No contestó	1%	1%	1%
Total	100%	100%	100%

En lo correspondiente a aspectos específicos del reconocimiento como núcleo socioafectivo, como es el actuar como un mismo equipo, las respuestas de los padres presentan una distribución normal: 25% señalan actuar unidos con mucha frecuencia, 38% con frecuencia, 24% con poca frecuencia y nunca 11%. El cuadro 3.48 presenta dichos resultados.

Al igual que en las respuestas anteriores, no hay diferencias significativas entre grados. Aunque seis de cada diez señalan actuar como equipo con los maestros, es una de las respuestas más negativas en toda la encuesta. Los padres dan prácticamente las mismas respuestas cuando se pregunta sobre el actuar en equipo con relación al director. El cuadro 3.49 presenta estas afirmaciones.

Los padres de familia presentan mayor porcentaje de respuestas negativas que los otros actores, lo cual puede ser una señal de la desvinculación existente entre las familias y la escuela, y abre un aspecto susceptible de ser abordado para mejorar y fortalecer la convivencia en el plantel.

La participación de los padres en las labores escolares generalmente se asume como una función de apoyo del trabajo escolar; sin embargo, si los mismos actores perciben que las realidades familiares y contextuales se reflejan e interrelacionan con las prácticas escolares, una visión diferenciada y más compleja sobre el papel de los padres de

CUADRO 3.48 LOS PADRES DE FAMILIA Y LOS MAESTROS/AS ACTUAMOS COMO UN MISMO EQUIPO

<i>Padres de familia</i>	<i>Total</i>	Grado	
		<i>Tercero</i>	<i>Sexto</i>
Base	4,944	2,602	2,342
Nunca	11%	10%	12%
Con poca frecuencia	24%	25%	23%
Con frecuencia	38%	39%	37%
Con mucha frecuencia	25%	24%	26%
No contestó	1%	1%	1%
Total	100%	100%	100%

CUADRO 3.49 LOS PADRES DE FAMILIA Y EL DIRECTOR/A ACTUAMOS COMO UN MISMO EQUIPO

<i>Padres de familia</i>	<i>Total</i>	Grado	
		<i>Tercero</i>	<i>Sexto</i>
Base	4,944	2,602	2,342
Nunca	13%	12%	14%
Con poca frecuencia	24%	24%	24%
Con frecuencia	39%	40%	38%
Con mucha frecuencia	23%	23%	24%
No contestó	1%	1%	1%
Total	100%	100%	100%

familia en contextos escolares puede ser una manera importante de fortalecer una mejor convivencia.

Confianza

La confianza que manifiestan los padres de familia se vincula con cinco aspectos: la plática que los hijos sostienen con sus padres acerca de las situaciones de la escuela; la información que dan al director sobre las situaciones que afectan el proceso educativo de sus hijos; la

aceptación de las sugerencias que hacen a los maestros; la aceptación de las sugerencias que reciben de los maestros, y la percepción que tienen respecto del director al solicitarles su opinión en temas de su responsabilidad como padres de familia.

Los dos primeros aspectos se refieren, por una parte, a la confianza que se manifiesta en la comunicación que los padres perciben respecto de sus hijos; por otra, de la confianza en la comunicación que ellos manifiestan tener para con el maestro.

Respecto del primero, ocho de cada diez padres de familia manifiestan que sus hijos conversan con ellos sobre su avance en la escuela. Dos de cada diez dicen solamente que algunas veces lo hacen o nunca. Esto es más frecuente con los estudiantes de tercer grado respecto de los de sexto (véase el cuadro 3.50).

Respecto del segundo, seis de cada diez padres de familia dicen acudir con el director para comunicarle situaciones que afectan el proceso educativo de sus hijos. Cuatro de cada diez no tienen esta costumbre o lo hacen con poca frecuencia. Esta situación es básicamente la misma en tercero que en sexto grado, lo que indica que 40% de los padres de familia no lleva a cabo esta práctica. Los resultados se presentan en el cuadro 3.51.

Los otros dos aspectos se refieren a la confianza que se manifiesta para aceptar sugerencias. Por una parte, las sugerencias que dan a los maestros y, por otra, las que reciben de ellos.

Respecto del primero, siete de cada diez padres de familia perciben que los profesores de sus hijos son receptivos ante sus sugerencias, más los de sexto grado que los de tercero (como se señala en el cuadro 3.52).

Respecto del segundo aspecto, siete de cada diez padres de familia dicen aceptar las sugerencias de los profesores de sus hijos. Dos de cada diez lo hacen con poca frecuencia o nunca. Esta situación es básicamente igual en tercero que en sexto; 20% de los padres de familia ignoran las sugerencias que les hace el maestro (véase el cuadro 3.53).

El último aspecto tiene que ver con la percepción de los padres de familia respecto a la confianza que le tienen al director para que opine en

CUADRO 3.50 MIS HIJOS ME PLATICAN CÓMO LES VA EN LA ESCUELA

<i>Padres de familia</i>	<i>Total</i>	Grado	
		<i>Tercero</i>	<i>Sexto</i>
Base	4,944	2,602	2,342
Siempre	56%	60%	53%
Muchas veces	23%	22%	24%
Algunas veces	19%	17%	21%
Nunca	1%	1%	2%
No contestó	0%	0%	0%
Total	100%	100%	100%

CUADRO 3.51 INFORMO AL DIRECTOR/A SOBRE SITUACIONES QUE AFECTAN EL PROCESO EDUCATIVO DE MIS HIJO/AS

<i>Padres de familia</i>	<i>Total</i>	Grado	
		<i>Tercero</i>	<i>Sexto</i>
Base	4,944	2,602	2,342
Nunca	19%	18%	20%
Con poca frecuencia	23%	24%	23%
Con frecuencia	31%	31%	31%
Con mucha frecuencia	26%	26%	25%
No contestó	1%	1%	1%
Total	100%	100%	100%

aspectos que son responsabilidad de los padres. Aquí, siete de cada diez padres de familia dicen que son tomados en cuenta para las decisiones con respecto a lo que incumbe a su responsabilidad. Tres de cada diez dicen que con poca frecuencia o nunca. Esta situación es básicamente la misma en tercero que en sexto grados; 30% de los padres de familia tienen la percepción de estar relegados (véase el cuadro 3.54).

En conjunto se puede decir que más de 20% de los padres de familia no manifiestan o perciben suficiente confianza por parte del personal educativo de la escuela.

CUADRO 3.52 LOS MAESTROS/AS DE ESTA ESCUELA ACEPTAN LAS SUGERENCIAS QUE COMO PADRES LES HACEMOS

<i>Padres de familia</i>	<i>Total</i>	Grado	
		<i>Tercero</i>	<i>Sexto</i>
Base	4,944	2,602	2,342
Siempre	40%	38%	41%
Muchas veces	27%	27%	27%
Algunas veces	30%	31%	29%
Nunca	3%	4%	2%
No contestó	1%	1%	1%
Total	100%	100%	100%

CUADRO 3.53 LOS PADRES DE FAMILIA DE ESTA ESCUELA ACEPTAMOS LAS SUGERENCIAS QUE NOS HACE EL MAESTRO/A

<i>Padres de familia</i>	<i>Total</i>	Grado	
		<i>Tercero</i>	<i>Sexto</i>
Base	4,944	2,602	2,342
Nunca	11%	11%	12%
Con poca frecuencia	13%	12%	13%
Con frecuencia	39%	40%	38%
Con mucha frecuencia	36%	36%	36%
No contestó	1%	1%	1%
Total	100%	100%	100%

Cuidado

El cuidado que manifiestan tener los padres de familia se vincula con dos aspectos: si el director los convoca a tratar algún asunto particular de sus hijos, y cuando los padres de familia piden a los maestros que les informe del proceso de sus hijos. Ambos aspectos se centran en el cuidado de los alumnos, tanto por parte del director hacia sus hijos, situación que pueden observar los padres de familia, como de los mismos padres de familia en relación a la experiencia escolar de sus hijos.

CUADRO 3.54 EL DIRECTOR/A SOLICITA NUESTRA OPINIÓN COMO PADRE DE FAMILIA EN LAS DECISIONES EN LAS QUE TENEMOS RESPONSABILIDAD

<i>Padres de familia</i>	<i>Total</i>	<i>Grado</i>	
		<i>Tercero</i>	<i>Sexto</i>
Base	1,058	575	483
Nunca	20%	19%	21%
Con poca frecuencia	18%	18%	17%
Con frecuencia	34%	35%	33%
Con mucha frecuencia	28%	27%	28%
No contestó	1%	1%	2%
Total	100%	100%	100%

Respecto del primero, siete de cada diez padres de familia expresan que los directores los llaman cuando hay algún problema particular con sus hijos. Tres de ellos mencionan que solamente algunas veces o nunca. Esta situación es básicamente la misma en tercero que en sexto grado (véase el cuadro 3.55).

Respecto del segundo, siete de cada diez padres de familia se muestran proactivos para solicitar a los profesores de sus hijos de que les informen sobre sus avances. Esta situación es básicamente la misma en tercero que en sexto grado, como lo expresan los resultados del cuadro 3.56.

Los padres de familia reportan que el cuidado de sus hijos por parte de la autoridad presenta un porcentaje que demanda atención, ya que no se atiende a 30% del alumnado. Pero esto coincide con el cuidado que como padres dan a sus hijos: prácticamente 30% de los padres no solicitan información al maestro respecto a sus hijos.

CUADRO 3.55 EL DIRECTOR/A NOS CONVOCA CUANDO HACE FALTA TRATAR ALGÚN ASUNTO PARTICULAR DE NUESTROS HIJOS

<i>Padres de familia</i>	<i>Total</i>	Grado	
		<i>Tercero</i>	<i>Sexto</i>
Base	4,944	2,602	2,342
Siempre	58%	58%	58%
Muchas veces	16%	15%	16%
Algunas veces	19%	19%	19%
Nunca	6%	6%	6%
No contestó	1%	1%	1%
Total	100%	100%	100%

CUADRO 3.56 LOS PADRES DE FAMILIA LE PEDIMOS AL MAESTRO QUE NOS INFORME DEL PROCESO DE NUESTROS HIJOS/AS

<i>Padres de familia</i>	<i>Total</i>	Grado	
		<i>Tercero</i>	<i>Sexto</i>
Base	4,944	2,602	2,342
Nunca	13%	13%	14%
Con poca frecuencia	15%	14%	15%
Con frecuencia	39%	40%	39%
Con mucha frecuencia	32%	32%	31%
No contestó	1%	1%	1%
Total	100%	100%	100%

Fuente: Espinoza y Pérez (2013).

Responsabilidad

La responsabilidad es el núcleo que más número de reactivos tuvo en la encuesta realizada a padres y madres de familia de las escuelas de la muestra. Los seis aspectos explorados se agrupan en dos ejes básicos. El primero corresponde a la responsabilidad de la escuela hacia los padres, que se basa sobre todo en el tipo de información que se les

brinda, y el segundo de la responsabilidad que tienen los padres hacia sus hijos y en las actividades propias de la institución educativa.

El primer elemento por destacar es la frecuencia con que los padres consideran que la escuela les informa sobre la situación de sus hijos. Siete de cada diez afirman que la escuela realiza esta comunicación. Los números son prácticamente iguales entre los padres que tienen hijos en tercero y los que los tienen en sexto (véase el cuadro 3.57).

Esta tendencia sube un poco cuando los profesores son los directamente responsables de informar lo que acontece con sus hijos en la escuela: ocho de cada diez padres señalan que son informados “siempre” y “muchas veces”. En este caso tampoco hay diferencias significativas entre los padres de tercero y de sexto grado (véase el cuadro 3.58).

Estos dos reactivos parecen indicar que los padres valoran positivamente este aspecto en referencia a la responsabilidad de la escuela, el cual presenta una base mínima para construir una convivencia que favorezca al aprendizaje. Habría que ver qué otras acciones son relevantes en torno a la responsabilidad para favorecer aspectos democráticos, inclusivos y pacíficos en la convivencia.

Por su parte, los padres establecen que “siempre” apoyan a sus hijos en la realización de las actividades que les indican en la escuela en 58%. Aunque es el rubro que agrupa mayor cantidad de padres, implica también que en cuatro de cada diez no es constante en el apoyo, lo que refleja que es un área de responsabilidad que compete a los padres y probablemente requiera mejora, así como una observación constante de maestros y directivos quienes señalan cotidianamente que hace falta mayor involucramiento de los padres con sus hijos. El cuadro 3.59 presenta los resultados sobre el apoyo que los padres dan a sus hijos.

Parte de esta falta de involucramiento se refleja también en la valoración de la frase “Los padres de familia de esta escuela atendemos a la convocatoria del director/a cuando nos lo solicita”, cuyos resultados se exponen en el cuadro 3.60. Aquí, tres de cada diez padres afirman que atienden la convocatoria del director “nunca” o “con poca frecuencia”,

CUADRO 3.57 EN ESTA ESCUELA NOS INFORMAN SOBRE LA SITUACIÓN DE NUESTROS HIJOS

<i>Padres de familia</i>	<i>Total</i>	Grado	
		<i>Tercero</i>	<i>Sexto</i>
Base	4,944	2,602	2,342
Siempre	49%	48%	51%
Muchas veces	21%	22%	21%
Algunas veces	26%	27%	25%
Nunca	2%	2%	2%
No contestó	1%	1%	1%
Total	100%	100%	100%

CUADRO 3.58 LOS PROFESORES NOS INFORMAN ADECUADAMENTE SOBRE LA SITUACIÓN DE NUESTROS HIJOS EN LA ESCUELA

<i>Padres de familia</i>	<i>Total</i>	Grado	
		<i>Tercero</i>	<i>Sexto</i>
Base	4,944	2,602	2,342
Siempre	60%	59%	61%
Muchas veces	20%	20%	20%
Algunas veces	18%	19%	17%
Nunca	2%	2%	2%
No contestó	1%	0%	1%
Total	100%	100%	100%

lo que indica un número constante de padres que no participan en acciones de la escuela.

En lo correspondiente a las sugerencias que hacen los maestros/as sobre los procesos de los estudiantes, 76% de los padres señala considerarlas “con mucha frecuencia” y “con frecuencia”. Aquí hay una ligera diferencia entre los padres con hijos en tercero y sexto: por 4 puntos porcentuales, los padres de estudiantes en tercero manifiestan tomar más en cuenta las sugerencias de los profesores (véase el cuadro 3.61).

CUADRO 3.59 APOYO A MIS HIJOS EN LA REALIZACIÓN DE LAS ACTIVIDADES QUE LES INDICAN EN LA ESCUELA

<i>Padres de familia</i>	<i>Total</i>	Grado	
		<i>Tercero</i>	<i>Sexto</i>
Base	4,944	2,602	2,342
Siempre	58%	62%	54%
Muchas veces	21%	20%	23%
Algunas veces	18%	15%	21%
Nunca	1%	1%	2%
No contestó	1%	1%	1%
Total	100%	100%	100%

CUADRO 3.60 LOS PADRES DE FAMILIA DE ESTA ESCUELA ATENDEMOS A LA CONVOCATORIA DEL DIRECTOR/A CUANDO NOS LO SOLICITA

<i>Padres de familia</i>	<i>Total</i>	Grado	
		<i>Tercero</i>	<i>Sexto</i>
Base	4,944	2,602	2,342
Nunca	13%	12%	13%
Con poca frecuencia	13%	13%	13%
Con frecuencia	31%	33%	29%
Con mucha frecuencia	42%	41%	43%
No contestó	1%	1%	1%
Total	100%	100%	100%

Este porcentaje de padres que dicen tomar en cuenta las recomendaciones se mantiene prácticamente igual para el caso del director: 73% de los padres se ubican en los rubros de “con mucha frecuencia” y “con frecuencia”. En este reactivo, las diferencias entre tercero y sexto son más pequeñas que en el anterior, pero los padres de sexto son los que principalmente señalan que toman en cuenta las sugerencias del director “con mucha frecuencia”, tal como lo presenta el cuadro 3.62.

CUADRO 3.61 TOMO EN CONSIDERACIÓN LAS SUGERENCIAS QUE ME DA EL MAESTRO/A PARA APOYAR EL PROCESO DE MI/S HIJO/S

<i>Padres de familia</i>	<i>Total</i>	Grado	
		<i>Tercero</i>	<i>Sexto</i>
Base	4,944	2,602	2,342
Nunca	13%	13%	14%
Con poca frecuencia	10%	9%	11%
Con frecuencia	33%	34%	32%
Con mucha frecuencia	43%	44%	42%
No contestó	1%	1%	1%
Total	100%	100%	100%

CUADRO 3.62 LOS PADRES DE FAMILIA DE ESTA ESCUELA TOMAMOS EN CONSIDERACIÓN LAS SUGERENCIAS DEL DIRECTOR/A PARA LA EDUCACIÓN DE NUESTROS HIJOS/AS

<i>Padres de familia</i>	<i>Total</i>	Grado	
		<i>Tercero</i>	<i>Sexto</i>
Base	4,944	2,602	2,342
Nunca	12%	12%	13%
Con poca frecuencia	14%	13%	15%
Con frecuencia	36%	38%	33%
Con mucha frecuencia	37%	36%	38%
No contestó	1%	1%	1%
Total	100%	100%	100%

Comunicación

El núcleo socioafectivo de la comunicación se refleja en algunos de los aspectos ya señalados, pero específicamente se analizó a través de cuatro reactivos. El primero de ellos se refiere a la comunicación de los padres y madres con los estudiantes, el segundo a la que se da con los profesores, el tercero con los directores y el cuarto indaga en la forma de expresarse en las juntas de padres de familia.

En el cuadro 3.63 se presentan los resultados sobre la frecuencia con que los padres manifiestan conversar con sus hijos sobre lo que sucede en general en la escuela. Como puede verse, 74% de los padres se agrupan en los rubros de “con mucha frecuencia” y “con frecuencia”, lo que establece que por lo menos siete de cada diez sostienen conversaciones habituales con sus hijos. Sin embargo, es preocupante que 13% de los padres encuestados afirmen que “nunca” conversan con sus hijos. Aunque es posible pensar que se conversa sobre otras cosas, la escuela sigue siendo un espacio fundamental del desarrollo; donde no hay siquiera posibilidades de conversación, se limita severamente la experiencia familiar y escolar de los estudiantes.

En relación con la práctica de buscar al docente para explicar la situación de sus hijos, ocho de cada diez padres de familia indican hacerlo regularmente, puesto que en el rubro de “siempre” se ubica 60% de las respuestas y 20% más en el de muchas veces (véase el cuadro 3.64). Aunque la diferencia es muy pequeña, los padres de familia de tercero tienden a buscar más a los profesores.

Hay que señalar también que siete de cada diez padres indican que el director los escucha cuando van a platicar con él o ella, sin que haya mucha diferencia entre los padres con hijos en tercero y con hijos en sexto. El cuadro 3.65 presenta dichos resultados. Este aspecto es relevante porque permite pensar en una estructura más o menos consolidada en donde los padres se sienten atendidos por los responsables de las escuelas, lo que da pie a conocer cómo se encuentran las familias y cuáles son sus necesidades, lo que podría favorecer una convivencia basada en las características de los diferentes actores.

Un último elemento importante que considerar es la participación de los padres y madres de familia en las juntas, ya que es el espacio constante para la información sobre la situación de los alumnos y de la escuela en general, así como para favorecer el diálogo. Prácticamente ocho de cada diez padres, al preguntarles sobre la expresión libre de las opiniones, señalan que lo hacen “siempre” o “muchas veces”

CUADRO 3.63 MI/S HIJO/S Y YO CONVERSAMOS SOBRE LO QUE PASA EN LA ESCUELA

<i>Padres de familia</i>	<i>Total</i>	Grado	
		<i>Tercero</i>	<i>Sexto</i>
Base	4,944	2,602	2,342
Nunca	13%	13%	13%
Con poca frecuencia	12%	11%	13%
Con frecuencia	36%	35%	36%
Con mucha frecuencia	38%	39%	36%
No contestó	1%	1%	1%
Total	100%	100%	100%

CUADRO 3.64 LOS PADRES DE FAMILIA DE ESTA ESCUELA BUSCAMOS AL MAESTRO/A PARA PLATICAR SOBRE LA SITUACIÓN DE NUESTROS HIJOS

<i>Padres de familia</i>	<i>Total</i>	Grado	
		<i>Tercero</i>	<i>Sexto</i>
Base	4,944	2,602	2,342
Siempre	60%	62%	58%
Muchas veces	20%	19%	21%
Algunas veces	18%	17%	19%
Nunca	2%	2%	1%
No contestó	1%	1%	0%
Total	100%	100%	100%

(véase el cuadro 3.66), lo que puede dar cuenta de que estos espacios son considerados adecuados para poner en común sus percepciones.

En términos de comunicación, parece que la mayoría de los padres y madres destacan positivamente los espacios y mecanismos comunes en la escuela para poder expresar sus opiniones o preocupaciones sobre la situación de sus hijos. Es importante seguir explorando con mayor profundidad el tipo de aporte que establecen los padres y las bases para la comunicación y el diálogo que se van construyendo.

CUADRO 3.65 EL DIRECTOR/A ESCUCHA A LOS PADRES DE FAMILIA CUANDO VAMOS A PLATICAR CON ÉL/ELLA

<i>Padres de familia</i>	<i>Total</i>	Grado	
		<i>Tercero</i>	<i>Sexto</i>
Base	4,944	2,602	2,342
Siempre	54%	55%	53%
Muchas veces	18%	18%	18%
Algunas veces	23%	23%	24%
Nunca	4%	4%	5%
No contestó	1%	1%	1%
Total	100%	100%	100%

CUADRO 3.66 EN LAS JUNTAS DE PADRES DE FAMILIA, EXPRESAMOS CON LIBERTAD NUESTRAS OPINIONES

<i>Padres de familia</i>	<i>Total</i>	Grado	
		<i>Tercero</i>	<i>Sexto</i>
Base	4,944	2,602	2,342
Siempre	59%	58%	60%
Muchas veces	19%	20%	18%
Algunas veces	18%	18%	18%
Nunca	3%	3%	3%
No contestó	1%	1%	1%
Total	100%	100%	100%

Directores

Respeto

En el núcleo de respeto las narraciones son poco frecuentes, pero sí se enuncia una variedad de acciones diferenciadas por actores.

Relaciones con la comunidad en general

- La realización y orientación de actos a través de un reglamento escolar es el más señalado.

VARIABLES INTERESANTES:

- Hay colaboración de alumnos y padres de familia en el reglamento escolar. “Uno de los más importantes fue la colaboración de las normas de la escuela. Cada ciclo escolar los alumnos nos dan sugerencias, los profesores resaltan las más importantes y ya entre los maestros y yo las plasmamos”.
- Manejo de conflictos a través del reglamento, aunque se detectan usos particulares: a) un director reconoce que toma en cuenta opiniones en trabajo y aplicación del reglamento, privilegiando la solución de conflictos con diálogo, sin sanciones; b) otro señala que se busca conocer lo que las diferentes partes creen y se apoya al que está en lo correcto, evitando malentendidos (es el único que abre la posibilidad de que los maestros estén equivocados); c) uso del reglamento más en forma de acuerdos y manejo de conflictos, como lo detalla el siguiente fragmento:

En quinto grado hay una niña llamada Daniela. Es muy agresiva. En Consejo Técnico se trató la situación problemática. Con las opiniones del colectivo docente se sugirió platicar constantemente con la niña para concientizarla de lo importante que es el respeto dentro de la convivencia escolar. La maestra movilizó a los integrantes de los equipos para que, de manera indirecta, la niña ocupara un lugar cercano a ella. Se citó a la mamá de Daniela para darle a conocer la situación; más tarde, se solicitó que bajara la niña a la dirección y así poder conversar con ambas. Al final se llegó a acuerdos verbales donde se adquieren compromisos. Se les mencionó que de no ser respetado dicho acuerdo, se procedería a hacerlo por escrito. Hasta ahorita no ha sido necesario. Durante los recreos cada docente tiene un área de cuidado y se está siempre pendiente de los niños que

por sus características pueden provocar algún problema. Estas medidas les son informadas siempre a los padres para que conozcan la dinámica de seguridad.

- Un director señala genéricamente que busca, como eje de la escuela, establecer relaciones respetuosas y comunicativas. La confianza y el respeto es lo más importante para él.

Relaciones con los docentes

Lo más señalado es el respeto a la opinión de profesores. Se dan ejemplos específicos de casos donde especialmente se busca y respeta la opinión:

- Búsqueda de formación de valores de los estudiantes en la escuela.
- Realización de campañas en torno a esta formación de valores, al acoso escolar, la seguridad y disminución de riesgos.
- Solo una mención sobre mejora de aprendizaje (en el caso de niños de primero).

Estas menciones se dan al hablar de lo que aportan los profesores a la escuela; es el eje central en este núcleo.

- Se habla también del respeto de los profesores al director en términos de reconocer su figura de autoridad y apoyar sus decisiones (sobre todo en momentos de Consejo Técnico).

Se comunica en Consejo Técnico, con la intervención del equipo de Usae, que se tiene en la escuela, para enumerar o mencionar los problemas de alumnos presentando los casos y acciones que se han llevado; entre todos atendemos opinando, buscando estrategias comunicativas, educativas, sociales y mejorar que para el alumno puedan apoyarle a su aprendizaje y competencias educativas (implica educación conductual y social). Se promueve y lleva a cabo como

forma de vida la tolerancia y respeto a todos los alumnos y maestros para una mejor convivencia entre toda la comunidad escolar.

- Hay dos menciones de buscar “relaciones armoniosas” a través del respeto y de la participación como colectivo docente.

Relación con los padres de familia

- Un director establece respetar las opiniones de los padres en el momento de manejar conflictos con alumnos, busca ver cuáles son sus perspectivas y cuál es la mejor manera de solucionar estos conflictos.
- Un director manifiesta establecer relaciones respetuosas con el comité de padres de familia, solicitando su opinión y rindiéndoles cuentas a través de evidencias y de la transparencia de las acciones de la escuela.

Relaciones con los alumnos

- Las relaciones en términos de respeto con los alumnos son las menos frecuentes.
- Un director señala propiciar una mejor convivencia saludando a todos los alumnos.
- Otro director establece que hay un buzón de sugerencias de alumnos que son tomadas en cuenta para hacer cambios en la escuela.
- También se habla del respeto como motivador para los alumnos.

Relaciones con organismos externos

- Se señala una situación de una problemática de un alumno que terminó en una denuncia con la CEDH. Aquí el director narra que se han tomado en cuenta las sugerencias de este organismo para mejorar

las relaciones en la escuela (no se establece cuál sea la problemática en específico).

Reconocimiento

El reconocimiento se entiende como las acciones que integran a alguien a una comunidad y que se manifiestan en la forma que se propone la interacción, así como en lo que genera orgullo. Aquí surgen patrones significativos.

El mayor sentimiento de orgullo surge del hecho de tener alumnos que son reconocidos por su participación o resultados en concursos (arte, escolta, matemáticas, himno, etc). Hay 16 menciones al respecto.

Ligado a esto está el orgullo por los buenos resultados en Enlace, de lo que hay cinco menciones.

Algunos ejemplos de este tipo de narraciones son las siguientes: “En el mes de febrero, se realizó en esta escuela el concurso de escoltas, con la participación de 13 escuelas, logrando nuestra escolta obtener el segundo lugar, hecho que mi estancia en este plantel no se había dado”. “En el mes de marzo hubo una convocatoria del inspector para cantar el Himno Nacional en el cual asistieron seis escuelas a participar, a esta escuela se le avisó un lunes y el concurso fue el viernes siguiente, como puede ver hubo cuatro días para seleccionar a 30 alumnos y participar o ensayar obteniendo un muy satisfactorio segundo lugar”.

- Un segundo conjunto de afirmaciones, menos frecuentes, son el orgullo por los frutos de su trabajo, que se refleja sobre todo en los cambios de comportamiento que se observan en los alumnos.
- En tercer lugar se desarrolla el reconocimiento por el trabajo que hacen los docentes y por el tipo de relación que tienen. Se asocia con la mejora de la escuela y con lo que han realizado en conjunto. Se señala explícitamente en dos ocasiones la participación de maestros jubilados en actividades de la escuela. Un ejemplo de este reconocimiento es el siguiente: “Cuando mis compañeros se esme-

ran en su trabajo en beneficio de sus mismos alumnos. Cuando en los festivales, trabajan sin esperar nada o sin importar que el trabajo se realice fuera de las horas de clase”.

Cuando veo que uno de mis alumnos ha mejorado y su comportamiento favorece su aprendizaje. Siento satisfacción cuando mis compañeros se sienten satisfechos con su trabajo. Hemos realizado como escuela acciones pero los resultados quisiera que fueran mejores, hay cosas que no puedo cambiar como la dinámica familiar. Hay casos que me sorprenden de los últimos tiempos como el *cutting* o el *bullying*, y creo que debo actualizarme más cotidianamente para los nuevos problemas.

- Por último, se habla del reconocimiento del trabajo de la escuela a través de lo que se observa en los alumnos y se señala la importancia de que los alumnos logren sus metas, estén contentos, a gusto, satisfechos y no haya deserción: “Muy orgullosa cada fin de cursos e inicio del año, ver que los niños terminan muy contentos, con la experiencia de sentirse que cumplió, uno como directivo y como humano”.
- Los aspectos menos frecuentemente mencionados son la participación de los padres y el reconocimiento por los cambios en la infraestructura:

Me sentí orgullosa de esta escuela en un evento de lecto–escritura en el que participaron maestros y alumnos y se invitó a padres de familia y ATP de la zona. Iniciamos haciendo honores a la bandera y los niños de la escolta todos estuvieron puntuales y con su uniforme, empezamos a la hora que habíamos acordado; se notaba el compromiso y disposición en cada uno de los maestros para presentar de la mejor manera lo que habían realizado con sus alumnos; se premió a los mejores lectores de cada grupo y aunque el premio fue sencillo, los alumnos se les veía emocionados. La participación de los

padres de familia fue divertida, presentaron un cuento, lo cual fue muy agradable verlos, porque no ha sido fácil involucrados en las actividades escolares.

Haber logrado del H. Ayuntamiento después de mucho insistir a diferentes instituciones del gobierno: la construcción de un domo, instalación de vitropiso en seis aulas, construcción de una rampa y pintura de toda la herrería. Contribuyendo todo esto a mejorar notablemente el aspecto físico de la escuela.

- Al considerar las formas explícitas de integración como comunidad escolar, solo hay menciones a las convivencias y eventos sociales como espacios de integración. Si se habla en específico de los docentes, los Consejos Técnicos son mencionados en tres ocasiones.
- Hay tres directores que manifiestan no tener ningún elemento para sentirse orgullosos de su institución.

Confianza

Fue difícil encontrar narraciones específicas sobre la confianza; más bien, en la pregunta sobre comunicación se detectan prácticas que favorecen este núcleo.

- Las más evidentes son en *relación con los alumnos*: hay 14 menciones sobre el establecimiento de canales de diálogo donde los alumnos puedan expresar lo que piensan. Aquí el director habla de que se platica con los alumnos para saber cómo están y cuáles son sus problemas.
- Hay dos directores que específicamente señalan que tienen la “puerta abierta” de su oficina para que los alumnos se acerquen.
- Una experiencia de “buzón de sugerencias”.
- Una experiencia de que el director entra a los grupos constantemente para conocer a los alumnos.

- Cuatro experiencias de que se favorece que los alumnos se conozcan entre sí y busquen ellos mismos respuestas a problemáticas.

Con los docentes las relaciones tienen tres rasgos importantes:

- Tres menciones de que en los consejos técnicos se pueden presentar experiencias positivas y negativas para buscar soluciones en conjunto y que se pueden trabajar las problemáticas entre los docentes, lo que se liga al trabajo en equipo. Hay una experiencia incluso de buscar apoyo:

El propiciar el respeto, la equidad y sobre todo un ambiente de trabajo armonioso donde lo principal es escuchar y comprender al maestro, al alumno, al padre de familia y en general a cualquier persona que se me acerque, tratándole siempre con calidad y respeto. El solicitar a una psicóloga a darnos una plática apoyada en diapositivas sobre el trabajo de equipo y propiciar una lluvia de ideas para fortalecerlo.

- Percepción de solidaridad y compañerismo entre los docentes en problemas personales (dos menciones).
- Confianza de los docentes hacia el director de que él (seis menciones): a) hace su trabajo de manera cercana y justa, b) apoya en el manejo de conflictos y c) está abierto al diálogo.

Con los padres de familia hay pocas menciones. Una vez se establece que ha fortalecido el trabajo conjunto para que se apoyen mutuamente. Hay otra sobre la mejora de la comunicación con la mesa directiva y de abrirse a las diferentes opiniones. Hay dos más sobre el manejo transparente de recursos como base de la confianza con la mesa directiva: “En la elaboración de un nuevo reglamento escolar adecuado a las problemáticas de la escuela, la atención a padres de familia y el

manejo de los recursos económicos de manera transparente y honesta, por lo anterior eran necesarias todas estas acciones”.

Cuando yo llegué a esta escuela, los padres de familia estaban intolerables ya que sienten que la escuela debe hacer lo que ellos dicen. Había muy pocos recursos económicos y muchas necesidades. Comencé convocando reuniones de trabajo con los diversos comités. Trate de ganarme su confianza platicándoles cuál era mi función, qué proyectos teníamos que elaborar para poder mejorar el funcionamiento de la escuela. Me acompañaba de ellos para tramitar apoyos a la escuela, se daban cuenta que me tocaba dar de mi dinero para solucionar problemas y así se fueron mejorando poco a poco las relaciones entre padres-escuela. A estas alturas todavía hay papás que dicen ser influyentes y amenazan tanto a docentes como a directivos, pero siempre tratamos de salir adelante lo mejor que podemos.

Comunicación

El diálogo es una herramienta mencionada por todos los directivos en alguna u otra pregunta. Especialmente sale a relucir en la pregunta de la experiencia del uso de una buena comunicación para resolver una problemática.

Aquí se dan especialmente visiones genéricas de experiencias sobre el uso del diálogo para el manejo y la resolución de conflictos para llegar a acuerdos.

Llama especialmente la atención que la principal cantidad de experiencias narradas en torno a la comunicación se refieran al manejo de conflictos en los que están *involucrados los padres de familia*, estos conflictos son o con los docentes o a partir de una conducta de los alumnos. También hay tres menciones sobre la importancia del diálogo para “enterar” o “convencer” a los padres de familia, lo que refleja

una visión limitada de esta posibilidad de interacción. Dos fragmentos reflejan este aspecto:

El mes pasado un alumno le faltó al respeto a su maestra. la directora citó a los papás del niño y les explicó lo que estaba sucediendo con su hijo, su agresividad y la forma de actuar con su maestra. Se aplicó el reglamento de la escuela y el manual de conducta, se condicionó la estancia del alumno en esta escuela, finalmente la maestra agradeció a la directora su intervención y el apoyo que se le dio. En otra ocasión, los papás de una alumna de 3° llegaron muy molestos con un maestro porque supuestamente “la quiso ahorcar”, el maestro dijo que para felicitarla delante de sus compañeros le puso la bufanda que traía la niña en el cuello y le dijo: “así como esta niña deberían trabajar todos”. La niña —obviamente— les contó a sus papás otra versión y el papá venía con una predisposición de violencia hacia el maestro y decía que: “A mí, que me haga lo que le hace a mi hija, yo sí le puedo responder aquí o afuera, donde quiera”. Estuve platicando con los papás durante aproximadamente una hora, les dije que el maestro es un profesional en su trabajo, que quiere mucho a los niños, y lo que hizo fue jugando, sin el afán de molestar a su niña, que no esperamos de los padres de familia un agradecimiento o reconocimiento a su labor pero sí cuando menos que no le causen problemas por malos entendidos. El maestro del grupo expresó su agradecimiento a la dirección.

La maestra citó, de acuerdo conmigo, a la dirección a la madre de familia de un niño con problemas de conducta y que trabajaba muy poco en clase. La señora llegó en plan de defensa y decía que si nada más era su niño el que agredía, que en su casa se portaba bien, pero que le habían dicho que si alguien lo molestaba que se defendiera. La escuchamos y empezó a comentar lo que sucedía en su familia: su esposo la había dejado sola, ella tenía que trabajar, llegaba cansada y no les revisaba la tarea. Le hicimos ver que la maestra y yo no tenía-

mos nada en contra de su niño sino que queríamos apoyarlo para que tuviera un mejor aprovechamiento, y evitar enfrentamientos entre padres de familia, que muchas veces creen que en la escuela no se hace nada para que sus hijos no sean molestados. Le hicimos ver que no es conveniente que los niños tomen represalias contra quien los molesta porque la violencia genera violencia, que tienen que avisar para que el maestro o director se haga cargo de la situación y no se vuelva a presentar. Le pedimos que acudiera al DIF en busca de apoyo psicológico para su niño. El niño mejoró su comportamiento y la señora ya no necesita que se le cite con frecuencia a preguntar por la conducta de su hijo.

El segundo grupo que se establece es el uso del diálogo para generar *cambios de conducta en los alumnos*, hay una mención de que con esto se busca “una disciplina relajada” o minimizar las “sanciones”. Dos ejemplos de esto son los siguientes:

Sucedieron dos casos de alumnos que hacían caso omiso de las llamadas de atención de los maestros para que respetaran a sus compañeros, aun cuando ya habían citado a los padres de familia y dieron cuenta del comportamiento de sus hijos, seguían molestando a uno de sus compañeros que estaba con demasiado peso para su edad y el otro caso era de una niña que presentaba timidez y algunos de sus compañeros del grupo se burlaban de ella y la molestaban. Vinieron a hablar conmigo, a hablar de esta situación, y fui a hablar con todos los niños de esos grupos, traté de hacerles reflexionar sobre sus derechos que tenía cada uno de ellos, de lo que podemos ocasionar cuando nos burlamos o molestamos a un compañero, de lo importante que es el aprovechar cuando estamos en grupo para apoyarnos, hacernos sentir bien y proponernos ser el mejor grupo de la escuela y pedí a los niños que eran molestados que cualquier trato de sus compañeros que no los hiciera sentirse bien fueran directamente conmigo a la dirección para tomar algunas medidas

que llevaran a corregir esa situación. No se han presentado porque habían dejado tranquilos a los niños que hasta ya no querían venir a la escuela.

Llevo casi cinco años como director y cuando recién llegué, había mucha agresividad entre alumnos y entre las madres de los alumnos que reñían. Concienticé a los alumnos de que para que se haga un problema se necesitan dos: uno que lo inicia y otro que le sigue y si había un problema iba a sancionar a los involucrados. Que un problema de violencia no se resuelve con violencia. Aquí fue la labor más pesada, hacer entender a los alumnos que los maestros eran los indicados para resolver un problema y que si alguien los molestaba, ellos no contestarían a la agresión y se lo dijeran a su maestra, pero que sí al decírselo a su maestra, no podía o no tenía tiempo, que la puerta de dirección siempre estaría abierta para que me lo dijeran y que yo dejaría de hacer lo que fuera para resolver ese problema.

Hay también menciones de la comunicación de los alumnos hacia los directivos. Un ejemplo es la redacción de cartas por parte de los alumnos para expresar sugerencias y solicitar algunas explicaciones por parte del director.

Hay algunas menciones del diálogo entre los docentes, tres de ellas dicen tener experiencias en su uso para manejar conflictos entre ellos, y tres señalan buscar el diálogo para establecer estrategias para la mejora académica de los alumnos.

Hay dos narraciones donde se habla específicamente del uso del diálogo para el manejo discrecional de información.

El siguiente fragmento refleja la manera en que los directores narran cómo manejan el conflicto entre docentes:

Una maestra estaba molesta porque le había tocado organizar un festival y sentía que todo lo estaba haciendo ella sola porque nadie se acercaba para ayudarla. Hablé con ella y le dije que era la que tenía que buscar a las de cada comisión y decirles qué quería que hicieran.

Así es la organización en esta escuela. Se acercó a la del adorno y le mencionó su idea, la cual lo realizó tal cual; pasando lo mismo con la de los distintivos, etc. Todo quedó muy bien.

Cuidado

El cuidado parece relacionarse con acciones que van más allá de la responsabilidad escolar. Las respuestas asociadas con este núcleo surgen sobre todo de la pregunta que indaga sobre las contribuciones de alumnos y docentes a la convivencia escolar. Llama la atención la poca presencia de acciones efectivas de cuidado de los directivos, las que se encontraron están en colaboración con docentes (generalmente en acciones propuestas por ellos) y en lógica de apoyar a los docentes frente a los padres.

Alumnos

- Es donde se destaca más su participación a través de sugerencias que van asociadas a favorecer el cuidado del espacio en términos de seguridad, orden, limpieza y manejo de basura.
- Hay cuatro menciones específicas sobre la solidaridad y apoyo que hay entre los alumnos.

Docentes

- Según los directores, el cuidado que realizan los docentes como aportación a la escuela está en función también de elaborar estrategias que promuevan sobre todo la seguridad a través del monitoreo de los espacios donde los alumnos están más libres, como baños y el recreo:

Dadas las características de la escuela con un patio que es insuficiente para los 596 alumnos que conviven a la hora del recreo, se comentó con los docentes sobre las medidas a tomar que ayudaron a fomentar un recreo tranquilo y sin sobresaltos (accidentes, agresiones,

vagancias, etcétera). Una vez dialogadas las zonas de posible riesgo y los alumnos de los grados de mayor vulnerabilidad. Se revisaron los puntos constitutivos del Reglamento Escolar. Se identificaron las acciones recurrentes como desfavorables. Se recibieron las propuestas de solución, se analizaron y argumentaron, se discriminaron y fortalecieron las propuestas, Se defendieron y nombraron áreas y responsabilidades. Los alumnos fueron informados de la importancia de su participación por su seguridad y se pidieron propuestas, que se analizaron y discriminaron, dejando las mejores. Se redactó un acuerdo con los docentes y definió las estrategia, siendo ésta el trabajo con el docente de guardia, respaldando comisiones con sus alumnos y apoyado por el resto del personal docente, auxiliar y directivo. El desarrollo de los recreos es cada vez más tranquilo.

- También se establecen relaciones de cuidado de parte del director y los docentes a alumnos con problemáticas específicas de aprendizaje, psicológicas o por accidentes. Esto es lo más señalado (15 menciones). Tres ejemplos al respecto son los siguientes:

Cabe destacar la situación de una alumna que empezó a presentar problemas de depresión y alimentación. Se buscó ayuda nutricional, psicológica y por supuesto pedagógica, para apoyar a esta alumna. Se sigue trabajando con sus padres con terapias para ayudarla a superar su problema.

Un alumno de 1° grado ingresó a principios de octubre y estaba renuente a quedarse, se subió a las bardas, se nos escapaba y el director logró tranquilizarlo poniendo una película de su agrado. Conversamos con los papás, lo canalizamos a terapia psicológica porque era muy agresivo con todos. Afortunadamente ya aprendió a leer y el apoyo que le hemos proporcionado fue favorable. Cabe hacer mención que no todos los padres atienden las sugerencias por parte del docente y que requieren atención especializada.

[...] en una ocasión un alumno de sexto con problemas de conducta que le generaban conflictos con sus compañeros, padres de familia de sus compañeros y maestra se les descubrió un paquetito de droga en su mochila. El alumno ya no asistió a clases, pero su maestra, preocupada, solicitó mi intervención y conjuntamente llamamos a la mamá, la cual asistió y se le informó de la situación manifestando la señora que ignoraba toda problemática, por estar preocupada en su trabajo, convenciéndola de nuestra parte de que atendiera al niño y que por nuestra parte también la apoyaríamos. Quince días después la señora mamá de Mario acudió a la escuela a darnos las gracias por lo que hicimos y a informarnos de lo que ella había hecho al respecto (investigando, platicando con su hijo) y que ya estaba su hijo bajo tratamiento especial.

- En relación con esto, también se narran cinco experiencias sobre acciones para fortalecer el tejido social (campañas, actividades, etc) respecto a los valores, al deporte y la salud.
- Hay una experiencia donde se narra el acuerdo entre el director y los docentes para no tener más de 40 alumnos por grupo, para cuidar más la relación docente-alumno.
- También hay cuatro menciones de que el director se preocupa por los docentes y los apoya frente a situaciones de conflicto con padres de familia.

Responsabilidad

La responsabilidad es el núcleo que más se destaca en las diferentes preguntas, especialmente en las que se habla del reconocimiento a la labor del director y en las que se indaga sobre la contribución del director a la convivencia escolar. A través de lo expresado en las entrevistas, está claro que para el director hay cuatro elementos clave en torno a las relaciones que él o ella establecen en función de la responsabilidad.

Lo más destacado es la mención de que el rol del director es favorecer, permitir, promover que cada uno de los actores realice su trabajo. Lo anterior fue señalado en 15 ocasiones, en cuatro de ellas se indica también que el trabajo de los alumnos es cumplir con las normas de la institución. Un ejemplo de esta toma de responsabilidad es el siguiente:

Los docentes y la directora, en reunión de Consejo Técnico, elaboraron un diagnóstico de necesidades de aprendizaje de los alumnos en relación con los resultados obtenidos en la prueba Enlace ciclo escolar 2011–2012. Se encontró una problemática en el área de matemáticas. Se elaboraron estrategias para abordar los contenidos de matemáticas desde la planeación didáctica. Resolución de problemas (reflexión y explicación del procedimiento para resolverlos). Ejercicios de análisis de información. Uso de materiales concretos para la resolución de problemas de medición. Se dio seguimiento a estas estrategias y se registraron los avances. El trabajo estuvo a cargo de una de las profesoras.

El manejo de conflicto —que se relaciona con la comunicación, la confianza y el cuidado— también se señala aquí, puesto que los directores establecen que su responsabilidad es manejar los conflictos con nueve narraciones, y que tienen que apoyar a los docentes frente a los padres de familia, con siete. Por otro lado, también a través del manejo del conflicto se logra que los actores acepten su responsabilidad, como lo expone el siguiente fragmento:

Un alumno de grado superior, por influencia de otro compañero que fue agredido, le tomó una fotografía desnudo en el baño de su casa y la estuvo mostrando a los compañeros de grupo. Al hacerse la investigación por parte del director y la maestra de grupo, dio como resultado que la queja de la mamá del ofendido estaba mal fundamentada porque ella desconocía que su hijo había incitado a su compañero para que le tomara la fotografía. Al aceptar el ofendido

su responsabilidad, dijo que había dicho mentiras a su mamá por miedo a que le pegara. El director lo motivó a que le dijera la verdad, en una reunión programada en la dirección donde se le solicitaría a la mamá que no le pegara sino que reconociera frente a su mamá. La mamá reaccionó muy dolida, pero de buena manera ante la aceptación de la responsabilidad de su hijo.

También destaca la gestión que realiza el director para la realización de las actividades extracurriculares (convivencias, paseos, festivales, etc) con ocho menciones, y la gestión de recursos para las actividades cotidianas y la infraestructura de la escuela, con cinco señalamientos.

Los directores también señalaron seis veces que, para favorecer la convivencia, se ha elaborado una estructura que favorezca el orden en términos de normas, mecanismos de denuncia de acoso y de evitar accidentes. En esa línea también señalan que su trabajo está en función de la aplicación de protocolos frente a situaciones que rompan este orden, donde también hay cinco directores que narran acciones en esta lógica.

Menos frecuentes fueron las menciones sobre el favorecer el trabajo colaborativo (4), el establecimiento de metas comunes (1), constituirse la guía del plantel (1), e involucrar a los diferentes actores (1).

Otro aspecto clave es la narrativa constante de la necesidad que tienen las escuelas de que los padres de familia asuman su responsabilidad frente a sus hijos; destacan en varias narraciones las estrategias para involucrar a los padres en este sentido. Un ejemplo es el siguiente:

En este ciclo escolar el profesor Hugo Alberto Hinojosa Monreal, profesor de educación física, llevó a cabo una reunión con los padres de familia al finalizar el tercer bimestre, para invitarlos a convivir con sus hijos. Realizó una presentación de *powerpoint* con mensajes motivacionales, haciendo remembranzas de cuando sus hijos nacieron, y cómo los han ido acompañando en su desarrollo personal, familiar, escolar, etc. Destacó la importancia de ser padres y madres responsables de sus hijos, los motivó a reflexionar a través de

canciones como: “Mamá” de Timbiriche, “No basta” de Franco de Vita, entre otras. Fue una gran experiencia para los padres y una gran satisfacción para nosotros realizar este tipo de actividades buscando el apoyo de los padres hacia sus hijos y sobre todo la integración familiar.

Manual de autodiagnóstico de la convivencia escolar

INTRODUCCIÓN

En los años recientes ha crecido el fenómeno de la violencia escolar. Con frecuencia, los diversos actores educativos narran experiencias de agresiones entre estudiantes o de enfrentamientos entre alumnos y profesores. Son episodios cuyas características indican una situación de emociones descontroladas en el curso de las cuales el lenguaje, los gestos y el contacto físico se utilizan para agredir con severidad. Las observaciones de estos episodios dan cuenta de una triada de actores: la víctima o víctimas, el victimario o victimarios, y el espectador o espectadores. También se observan conductas de acoso del victimario sobre la víctima. En ocasiones el victimario usa la fuerza, generalmente de forma descontrolada, con la consecuente ruptura de la cotidianidad en la escuela o en el entorno del suceso.

La frecuencia y gravedad del fenómeno han propiciado la intervención de la autoridad educativa y la formulación de programas de asistencia a las comunidades educativas afectadas por la violencia; se han dictado normas más severas de control de la conducta estudiantil y se ha dotado a los maestros y directores de mayores atribuciones para actuar ante la violencia escolar y atender de inmediato las situaciones y sus consecuencias. Esto es solo un ejemplo más de cómo el sistema educativo ha reaccionado, prácticamente en todo el mundo, con el paradigma o enfoque punitivo: las conductas fuera de la norma deben ser controladas con sanciones y penas que comuniquen el mensaje de

que son inaceptables y se castigarán con puntualidad. La práctica de estos recursos no ha sido tan exitosa como se esperaba.

En este manual nos proponemos otra mirada: la convivencia.

La mirada desde la convivencia permite que surja otro modo de ver la situación. Se trata del paradigma red o del actor red cuya virtud principal es fundarse en una realidad: los seres humanos vivimos junto a otros seres humanos a quienes necesitamos para resolver necesidades y carencias. Esta colaboración —ayuda mutua— configura una red de relaciones (sobre todo emocional y de pertenencia común) entre las personas. Esta reunión de semejantes la podemos concebir tal y como si fuera una red formada por las relaciones construidas y sustentadas en el grupo o en la comunidad a la que pertenecemos, las cuales se “anudan” en cada uno de los participantes y forman algo parecido a un tejido fuerte, difícil de romper. En caso de requerirlo, cada quien puede acudir a las relaciones formadas en esa red y conseguir apoyo y colaboración para paliar o resolver la necesidad. La situación de una víctima se aligera cuando tiene una red de relaciones, detrás de la cual hay personas semejantes dispuestas a apoyar y colaborar en la necesidad.

Conformar esa red solo es posible si se aprovecha la convivencia cotidiana para formarla y configurarla. Por eso, se propone un diagnóstico de la convivencia escolar y conocer de manera cotidiana cómo se vive en un centro escolar.

CONVIVENCIA

Convivir es una tarea cotidiana: todos los días, todas las horas, ya sean actividades laborales, deportivas, lúdicas o individuales. Convivimos sin caer en la cuenta de ello. Se parece a respirar. Solamente cuando no podemos hacerlo, la conciencia del convivir se hace presente. Esa esencia no nos deja ni un minuto, ahí está y no la vemos. Sí. La sentimos y la llevamos a todos lados. No la podemos asir. Al dar la vuelta para enfrentarla, se esfuma.

Convivir se lleva en la existencia. Existimos = convivimos, dirán quienes fabrican igualdades o premisas. Se hace presente en la llegada a nuestros sentidos del fluir de las acciones venidas de lo demás, de los demás, de los otros. Se hace presente sin pensar. En la calle al pasar: ¡Buenos días! En el mercado al comprar: ¿A cuánto el kilo? En el trabajo: ¿Cómo estás? En la vida: ¿Me quieres?

La fuerza de la convivencia. El clima y la convivencia se parecen: al clima y a la convivencia hemos de seguirles la pista, no es asunto de momentos. Las sorpresas son la consecuencia de ignorarla. Si nos sorprende —en la vida o en la escuela— una tormenta violenta, caemos en cuenta del olvido cometido: ignoramos poner atención a los movimientos de las nubes y del termómetro, en el caso del clima; olvidamos e ignoramos los movimientos entre las personas y sus efectos en la sensibilidad, así como los sentimientos de unos y otros, en el caso de la escuela. Ignorar sentimientos engendra resentimientos. Atenderlos, cuidarlos y respetarlos suscita cercanía, conversaciones y afectos.

En la cotidianidad es importante, sobre todo, sentir, reconocer los afectos en medio de los cuales fluye la convivencia. Y relacionarlos con los actos de comunicación entre nosotros y los otros. Este es el asidero visible, tocable de lo *convivencial*. La convivencia se hace visible: se nos revela al mirar, sentir, comprender, cuidar, la relación entre las personas. Se materializa en las relaciones entre las personas y el tejido socioafectivo que la hace posible.

El tejido de relaciones con el cual se materializa la convivencia entre nosotros todos los días, lo apreciamos cuando se rompe. Es la paradoja de la convivencia. De este hecho paradójico surge la importancia vital de atender los movimientos de nuestras relaciones para prevenir las roturas y para cultivar la estima por las acciones y actitudes que lo fortalecen.

Por lo anterior, se propone como fundamento de este manual que la tarea educativa depende de las relaciones entre las personas. Quien aprende necesita estar acogido por un clima de estimación por su persona, de benevolencia y respeto por los actos y actividades con los

cuales trata de aprender. En ese clima, el aprendiz tendrá fuerzas para soportar y continuar con ánimo renovado cada día la intensa y larga tarea de conocer el mundo y conocerse a sí mismo, indispensables para empezar a hacerse cargo de sí mismo y de la vida. En ese clima, las lecciones, sugerencias, correcciones, tareas y aun las advertencias del maestro serán bienvenidas, incluso cuando señalen equivocaciones o pereza. Construir ese clima implica poner las condiciones capaces de generarlo, sobre todo aquellas que dependen de las personas. Es decir, depende de la clase de relaciones con las cuales se traten y comuniquen los actores escolares. Por eso la tarea educativa depende de la convivencia, aun a pesar de lo sutil de su realidad.

El fundamento explicado hace obvia la importancia de conocer cómo está siendo el trato de los actores educativos entre sí en la vida cotidiana de las escuelas. El manual que se detalla en las siguientes páginas pretende facilitar la tarea de “caer en la cuenta” de la clase de relaciones que se establecen y viven en la escuela.

Se denomina “Manual de autodiagnóstico de la convivencia escolar” pues está elaborado para ser utilizado en forma directa por quienes trabajan en las escuelas, maestros y directores. No es una guía o un recetario para frenar o eliminar la violencia escolar. No es un inventario de aspectos de la “convivencia ideal” designados de manera externa a las necesidades y características particulares de cada escuela y grupo de maestros, directivos, estudiantes y padres de familia involucrados en cada escuela concreta. Es una ruta a seguir en el camino de hacer visible y consciente la realidad de la relaciones cotidianas en el seno de las cuales se mueven, trabajan y comparten los actores educativos.

El manual se divide en tres partes. En la primera se formula y detalla el propósito del autodiagnóstico y por qué se propone. La segunda está dedicada a una explicación sencilla de qué es conveniente escudriñar en la vida escolar y por qué precisamente tales elementos diagnostican la convivencia escolar. En la tercera se muestra el método concreto para realizar el autodiagnóstico.

PRIMERA PARTE: EL PROPÓSITO DEL AUTODIAGNÓSTICO

Este manual está construido para buscar y encontrar cómo es que todos los seres humanos vivimos en medio de otros humanos, más o menos numerosos, según la amplitud de la familia, las amistades y la comunidad. Ese modo de vida lo podemos formalizar con el paradigma del “actor red”.¹

El paradigma afirma que todos los seres humanos, independientemente de nuestra condición, edad o circunstancias, compartimos una “red” de relaciones con otros seres humanos. Cada quien es un nudo (o nodo) de esa red en donde nacen y se reproducen relaciones concretas con los demás. Una red numerosa ofrece más opciones de tratar con nosotros mismos y con los demás. Lo que no se puede con alguno, es posible con otro. Puede suceder que entre dos o más personas sea difícil relacionarse, por cualquier causa. En este caso habría dos clases de probables consecuencias: una, si se dispone de relaciones con otros colegas o conocidos, otros nudos aunados a mi “nodo”, esa dificultad tiene menos importancia pues lo que antes obtenía de aquella, con la cual ahora la tengo difícil, lo puedo encontrar en otras disponibles en la red; o, dos, si no tengo más relaciones, la relación conflictiva no puedo abandonarla tan fácilmente, pues es más importante conservar relaciones que evitar la agresión.

El paradigma del “actor red” nos habla de la importancia de conocer bien cuál es la red de relaciones en la cual están los actores escolares y en particular los actores en situación de violencia. El mensaje es: “mira con quién, con cuántos y cómo convives y verás de quién dependes”.

Hacer un diagnóstico permite reconocer cuál es el estado que guarda la convivencia en una escuela, cuál es el trato que se dan entre los actores

1. El concepto red se refiere a aquella estructura o situación en el espacio o en el tiempo donde diversas personas —cada una un actor red— mantienen distintos tipos de relaciones (de amistad, colaboración, comerciales, afinidad y otras) mediante las cuales colaboran en el logro de propósitos e intereses de cada uno y de todos los actores a la vez.

de ese plantel y, por tanto, ayuda a identificar las señales de probables conflictos en la colectividad de la escuela. Hacer un autodiagnóstico por parte de los propios actores facilita tomar decisiones para mejorar aquellas relaciones que se identifiquen como detonadoras de conflicto.

El propósito del autodiagnóstico de la convivencia escolar es reconocer cómo se encuentra la estructura que forma la “red” de relaciones entre los actores educativos y detectar si alguna de ellas se considera una señal de riesgo para tomar acciones y mejorarla.

¿Por qué se propone un autodiagnóstico? Es cierto que una intervención externa puede ser más objetiva en la mirada del clima de relaciones escolares; sin embargo, se acepta el supuesto de que los actores educativos de cada escuela son los primeros en sufrir si la convivencia no es la que quisieran y son quienes pueden significar con mayor precisión la importancia y el potencial de conflicto de las relaciones debilitadas. Y, desde luego, son ellos, en todo caso, quienes habrán de tomar las decisiones y realizar las acciones para remitir los actos que dañan la convivencia. El autodiagnóstico puede localizar mejor las relaciones entre las personas que son causa de malestar concreto entre los actores educativos. Y el resultado puede, con mayor rapidez, propiciar acciones de mejora concretas y dirigidas a los puntos en riesgo de conflicto.

SEGUNDA PARTE: ASPECTOS PARA REALIZAR UN AUTODIAGNÓSTICO DE LA CONVIVENCIA

La convivencia es el primer elemento. Se adopta el significado de convivencia como la trama de relaciones personales y sociales de los actores educativos que constituye la cotidianeidad de la escuela. Se deja de lado la definición prescriptiva.

La tendencia a centrarse en las normas de convivencia y su cumplimiento en las escuelas arroja un inventario de conductas fallidas en la mayoría de los alumnos y, en menor medida, por parte de los profesores. Enfatizar las conductas agresivas y el control normativo

de las mismas propicia el descuido de ciertos factores influyentes en la convivencia.

Los estudios donde se incluye la mirada *convivencial* señalan, por ejemplo, la importancia de las formas de comunicación; la creación y mantenimiento de la confianza y certidumbre entre actores; la interacción respetuosa entre subgrupos de estudiantes; los vínculos afectivos y su eficacia pedagógica, la atención de las necesidades diferenciadas por parte de los docentes, las formas de participación de los estudiantes y padres de familia en los centros escolares. Estos elementos son una base central del autodiagnóstico.

El segundo elemento que se debe tomar en cuenta para diagnosticar es *la vida cotidiana*. Según los estudiosos de la vida social, la vida cotidiana y la adaptación creciente a sus costumbres y comportamientos es lo que permite a una persona alcanzar cierto grado de satisfacción, pues hace posible que el sujeto realice lo que le resulta agradable y útil. Por eso la relación de la persona y de las personas en conjunto con la vida cotidiana se vuelve crucial. Esto se evidencia cuando se rompe la vida cotidiana o se modifican los significados asociados a esa cotidianeidad. Por ejemplo, una persona puede observar cómo cambia la vida cotidiana cuando nace un nuevo miembro de la familia. Las costumbres se trastocan y hace falta hacer un nuevo proceso de adaptación a las costumbres y actividades diferentes que demanda atender a una nueva vida en el seno familiar.

Algo similar sucede en la vida cotidiana de la escuela. Los estudiantes son requeridos para conocer y adaptarse a las costumbres y actividades escolares, del todo diferentes de las de una casa familiar. Al generar esos nuevos significados y comprender los sentidos de las costumbres y actividades, los estudiantes encuentran satisfacciones personales y de grupo. Si la escuela mantiene una vida cotidiana estable, con pocos cambios, propicia identidad y pertenencia. Por el contrario, si se producen cambios bruscos contrarios a los significados aprendidos se propicia insatisfacción, inestabilidad, ansiedad y rechazo. Aquí se nota la importancia de la vida cotidiana en la convivencia escolar.

Conocer cómo los diferentes actores educativos significan y comprenden las actividades y costumbres cotidianas de un centro escolar ayuda a reconocer las fuentes de satisfacción o de incomodidad y molestia con la escuela, pues no todas las costumbres y actividades resultan amables o satisfactorias para todos. Y, por consecuencia, a reconocer cómo la vida cotidiana y las modificaciones que puede sufrir, ayudan o estorban para el tejido de relaciones entre los actores escolares en medio del cual conviven.

En esta lógica cotidiana, la convivencia se puede considerar una práctica intencional para lograr una mayor socialización y un mejor aprovechamiento de la vida y las relaciones escolares. En el conjunto de interacciones se observan procesos de acercamiento, conocimiento mutuo e intercambio, colaboración y hasta de complicidad entre los actores escolares. Cada quien puede conocer a otros, a los diferentes; puede colaborar con ellos en el juego, en la tarea o en la conversación. Así, puede elaborar una red o tejido interpersonal que se vive en la cotidianidad: aparece, por ejemplo, lo que “quiero o queremos” y lo que “es mío o es de todos”.

Estas acciones configuran el modo de ser y de convivir en todos los miembros y actores educativos sin excepción, imprimiéndole a la escuela una cultura e identidad propia a lo largo del desarrollo de su historia.

El tercer elemento son los *núcleos socioafectivos* de acción. El autodiagnóstico preguntará a los actores educativos por la presencia (o ausencia) de ciertas acciones impregnadas de socioafectividad con las cuales se configura el modo de ser y de convivir de los actores educativos. ¿Qué son los núcleos socioafectivos? Son expresiones conocidas por todos, las cuales nombran la manifestación de diferentes emociones y afectos que las personas ponemos en juego cuando interactuamos con otras.

Los núcleos socioafectivos “rompen” con la lógica normativa y postulan como centro de la convivencia la *práctica socioeducativa* cotidiana y, sobre todo, las implicaciones socioafectivas en esa vida

cotidiana. Para visualizar la práctica socioeducativa se proponen cuatro núcleos o aspectos de la afectividad dentro del ámbito escolar, a saber: la confianza, el respeto, la responsabilidad y el cuidado. Si las autoridades —profesor, director, supervisor, etcétera— conocen cómo se viven y practican en la escuela, entre los actores educativos, tendrán una ayuda crucial en su tarea de promover y mantener un clima de convivencia escolar satisfactorio.

Esos núcleos se encuadran en la socialización humana y están vinculados entre sí en la cotidianeidad por medio de la comunicación. Cada uno de ellos está presente en las interacciones escolares que se practican en la vida cotidiana escolar. Su presencia o ausencia caracteriza las relaciones entre los actores escolares. Ya sea que se practiquen o se omitan, generan efectos valorales, sociales y afectivos en la interacción y el trato en la vida cotidiana de la escuela. Ese trato es lo que más incide subjetiva y colectivamente en el mantenimiento, reproducción, renovación o ruptura de una cierta vida cotidiana escolar.

TERCERA PARTE: CÓMO HACER EL AUTODIAGNÓSTICO

Introducción

¿Qué es? El autodiagnóstico sirve para descubrir los signos de alerta acerca de riesgos o amenazas de alteración o ruptura de la vida cotidiana de cierta aula, de cierto espacio de la escuela, de ciertas relaciones entre algunos actores escolares.

El autodiagnóstico no es el remedio para un conflicto, es una acción dual: de provención² y de prevención.

2. La provención es la tarea de proveer recursos para enfrentar conflictos o situaciones de ruptura. Es algo más que prevención, la cual nos induce a poner mejores condiciones para evitar los conflictos. La provención nos proporciona recursos, procedimientos y fuerzas para enfrentar un conflicto una vez iniciado.

Provee a los actores educativos de sensibilidad ante los signos de afectación del tejido de relaciones en la escuela; y de recursos óptimos para hacer frente al conflicto y a las situaciones de alteración del clima e intervenir con el enfoque de “red” adecuado al carácter de la situación.

Permite a los actores escolares y autoridades prever, es decir anticipar, la ocurrencia de episodios violentos o de alteración del clima escolar y preparar las condiciones necesarias para evitar los conflictos y las rupturas.

Para tomar en cuenta. El autodiagnóstico integral de la convivencia pide tomar en cuenta a todas las personas que intervienen en un determinado ámbito escolar. El medio principal del autodiagnóstico es participar en las interacciones que tienen lugar en el ámbito escolar. Es decir, confiar en que las acciones de unos y otros revelan las actitudes socioafectivas de manera integral, aunque la manifestación sea definida como parte de algún núcleo particular.

Los núcleos socio afectivos. Para el autodiagnóstico se proponen las siguientes definiciones de los cuatro núcleos propuestos:

- *Confianza.* Se manifiesta cuando en momentos cruciales decimos con libertad lo que pensamos y asumimos riesgos con decisión. La confianza nos lleva a no sucumbir ante el miedo y a acrecentar nuestra dignidad y plenitud como seres humanos.
- *Respeto.* Es el límite que se fija uno a sí mismo y a los demás para convivir. El respeto está entretelado en acciones que, por ejemplo, nos permiten estar cerca del diferente sin que necesariamente sea de nuestro agrado pleno.
- *Responsabilidad.* Se caracteriza por las acciones que dan respuesta a lo que nos comprometemos, ya sea con uno mismo o con otros. La responsabilidad genera seguridad para los que nos rodean y agudiza nuestras capacidades.
- *Cuidado.* Es la acción con la que prevenimos lastimar o lastimarnos cuando nos acercamos a los otros para acompañarlos conforme a

sus necesidades. El cuidado nos lleva a pensar cómo podemos hacer las cosas mejor para todos.

Procedimiento

Inicio

Para hacer un autodiagnóstico es indispensable “querer hacerlo”. No será útil si se hace por “cumplir”, porque el director quiere o la autoridad lo establece. Este querer se manifiesta por el interés explícito de hacerlo consensuado en la comunidad de profesores, director y supervisor. Implica una disposición a tomar el pulso de la escuela en materia de convivencia y tener el carácter para enfrentar, en lugar de descalificar o minimizar, la realidad del “pulso” que indique el autodiagnóstico.

Primero: observar, escuchar

El insumo central de un autodiagnóstico es la observación de los sucesos cotidianos y la escucha directa de la comunicación cotidiana que sostienen los estudiantes entre sí, con los profesores, de estos entre sí y con el director. Una instrucción que ayuda es: observa con cuidado aquello que “llame tu atención” por cualquier motivo.

Observar y escuchar puede ser *inútil* si el observador se deja llevar por las ideas previas y las imágenes ya formadas de personas y ambientes. Por ejemplo, si un profesor ha escuchado la voz de un alumno parlanchín muchas veces, cuando lo oiga para hacer un diagnóstico no lo “escuchará” porque su cabeza le dirá: “¡Ah!, otra vez fulanito ya está platicando”. Puede suceder que “fulanito” en esa ocasión no platicue sino que pida ayuda.

Observar y escuchar con la intención de diagnóstico implica poner atención a lo poco usual, a las expresiones infrecuentes, a las palabras o acciones cuya ocurrencia hagan sentir al observador que alguien está

afectado, molesto, alegre, “siendo diferente”. Por ejemplo: si se observa a un niño que se levanta de su lugar, lo cual en ese alumno es muy raro, el observador atento tendrá motivo para alertarse: “¿Qué pasa? Si este niño es quieto”.

Se puede hacer autoobservación. En este modo el maestro o el directivo está atento a tomar notas breves sobre lo que sucede a los otros con sus acciones, con lo que él dice, hace o con lo que propone.

Se puede observar y escuchar con una grabadora y realizar una audiograbación de lo que se oye en el aula, el recreo o en una reunión. La ventaja es que se puede volver a escuchar las veces que sean necesarias. Es útil también la videograbación. La fotografía, por ejemplo tomada con un celular, es un auxiliar excelente. Es muy útil para capturar momentos o situaciones que al ser registradas por el observador, quien al volver a ver la imagen puede recordar los sucesos y describirlos.

Conviene recordar que al observar y escuchar se ha de “suspender el juicio” del observador por más tentador que resulte el querer encontrar de inmediato explicación o causas para lo observado o escuchado.

Segundo: registrar

Las observaciones, grabaciones y conversaciones son materiales para reunirse con otros pares y revisar los hechos cotidianos, por eso conviene registrarlos aunque parezcan triviales. Se puede usar un cuaderno a modo de bitácora por cada día de observación, en el cual se anote, de manera sencilla y comprensible para cualquier lector, la descripción de los hechos observados.

Tercero: compartir

Si varios profesores se ponen de acuerdo para observar un mismo día o una misma semana, se puede utilizar un cuaderno común de bitácora y será posible compartir entre ellos. Un cuaderno común, donde cada día de observación se anote lo que ha llamado la atención de los

observadores. Así, todos pueden leer lo registrado y trabajar con lo que se consigna del suceder cotidiano de la escuela. El beneficio de compartir observaciones es aumentar la posibilidad de identificar acciones significativas tanto de “buen” convivir para ser estimuladas y aprovechadas en el proceso de aprender, como “alertas” de importancia sobre debilidades en las relaciones entre los sujetos o amenazas al tejido de la “red”.

Sugerencia para registrar y compartir. Se recomienda ubicar el registro de observaciones y conversaciones con base en los cuatro núcleos socioafectivos. Por ejemplo, la hoja de la bitácora puede organizarse en una tabla en la cual se concentren varias observaciones y de diferentes observadores a la vez, tal como se hace en el cuadro 4.1.

Cuarto: identificar señales

Es conveniente que este paso lo realice en conjunto el grupo de maestros observadores y apoyado por el director. Una vez que la bitácora contenga información de los diferentes profesores observadores y recoja las anotaciones de, por ejemplo, tres semanas, se pasa a *identificar señales*. El primer proceso es *contar*. Se hacen dos conteos. Primero, ¿cuántas observaciones se ubican en cada uno de los cuatro núcleos socioafectivos? Segundo, se identifican las acciones reiteradas a lo largo de las semanas observadas. Se trata de fijarse en la frecuencia con la cual ocurre determinada acción. Por ejemplo: se leen todas las observaciones del núcleo confianza. Y se pone atención si alguna acción observada se repite. Supongamos que la acción de “los estudiantes ofrecen y dan ayuda cuando lo necesitan” fue observada diez veces, entonces se registra ese número. Así se recorren los cuatro núcleos.

Al final tendremos una tabla de frecuencia con las acciones reiteradas. Para registrar este conteo se puede elaborar una tabla semejante a la que se presenta en el cuadro 4.2.

CUADRO 4.1 HOJA DE LA BITÁCORA

Cuatro núcleos socioafectivos:	Confianza Muestras de confianza o desconfianza	Respeto Muestras de respeto o no a los demás	Responsabilidad Muestras de relaciones responsables o no	Cuidado Muestras de atención a las necesidades de otros
Los sujetos observados	Los estudiantes o los profesores, o ambos:			
Ejemplos o muestras de acciones a observar, escuchar y registrar	<p>Preguntan (o no) sus dudas.</p> <p>Se ofrecen y se dan ayuda cuando lo necesitan</p> <p>Reclaman cuando los compañeros agreden o disturban.</p> <p>Los estudiantes son sumisos (o no) a las burlas, o agresiones de los compañeros.</p>	<p>Al comunicarse entre dos o más lo hacen de manera amable o se ignoran o son indiferentes.</p> <p>Al pasar uno junto a otro se saludan o no.</p> <p>Interrumpen a otros cuando están hablando o explicando.</p> <p>Esperan su turno para tomar la palabra.</p> <p>Prestan atención a lo que otros dicen.</p>	<p>Responden a las solicitudes e instrucciones del profesor.</p> <p>Responden a peticiones de sus compañeros o profesores.</p> <p>Muestran evidencia de cumplir con peticiones, instrucciones y tareas</p> <p>El profesor responde a las dudas y preguntas que le formulan los estudiantes.</p>	<p>Si se produce un conflicto o una diferencia entre dos o tres, otros ayudan (o no) a resolverlo.</p> <p>Se inquietan cuando a otros les sucede algo triste</p> <p>Dejan limpios (o no) los espacios que utilizan</p> <p>Comparten sus cosas con otros.</p> <p>Se invitan entre sí a jugar juntos.</p> <p>Cuidan de que ningún compañero quede solo.</p>

Realizados los dos conteos, el siguiente proceso es *jerarquizar* con base en la atención que merece cada acción para corregirse o estimularse. Se trata de identificar si una cierta acción, independientemente de la frecuencia con la cual ocurre, es importante para el clima de convivencia. Si un profesor insulta a un alumno, aunque se observara una sola vez, la acción de no respeto es una señal de ruptura de las

CUADRO 4.2 CONTEO DE LAS ACCIONES OBSERVADAS EN CADA NÚCLEO

Observaciones del ___ del mes de _____ al ___ del mes de _____
Instrucciones con ejemplos ficticios

Confianza		Respeto		Responsabilidad		Cuidado	
En esta fila se anota el número total de acciones registradas en la hoja de la bitácora (cuadro 4.1). Por ejemplo: 25 acciones		Por ejemplo: 13 acciones		Por ejemplo: 2 acciones		Por ejemplo: 17 acciones	
En las columnas de abajo se anotan las acciones observadas, según el núcleo correspondiente, una por una y a la izquierda de cada columna se anota el número de veces que se observó.							
Por ejemplo: <i>Los estudiantes reclaman cuando los compañeros agreden o disturbán.</i>	# 10	Por ejemplo: <i>Esperan su turno para tomar la palabra.</i>	# 3	Por ejemplo: <i>Los estudiantes atienden las peticiones de sus compañeros y las del profesor.</i>	# 2	Por ejemplo: <i>Dejan limpios (o no) los espacios que utilizan</i>	# 8

relaciones entre profesor y estudiantes. Si este hecho ocurriera, se puede jerarquizar en primer lugar de atención.

En cada uno de los cuatro núcleos se procede a *jerarquizar* las acciones según su frecuencia. Se trata de identificar si el hecho se observa un número elevado de ocasiones, en relación a los días de observación, pues indica la importancia de ponerle atención. O por el contrario, es un hecho que, no obstante la frecuencia con la cual ocurre, no vale la pena jerarquizar en los primeros lugares. El resultado de este proceso es una lista por cada núcleo socioafectivo, en la cual los profesores y el director han ubicado la importancia, de mayor a menor, de las acciones. Señales a las cuales la comunidad educativa ha de poner toda la atención, por alguno de dos motivos: por su frecuencia o por los efectos saludables o perniciosos que se derivan de tales acciones. Al final, los profesores y el director podrán identificar en cuáles núcleos socioafectivos está la debilidad (por ejemplo: se observan numerosas acciones de falta de respeto) o la fortaleza (si la acción de ayuda entre compañeros es frecuente, evidencia el valor del cuidado de unos a

otros) de cada aula observada o del conjunto de la escuela. Está lista se utilizará en el siguiente paso.

Dos advertencias. Primera: al jerarquizar conviene estar alertas de no poner en un lugar alto lo fácil de resolver o atender. Es una tendencia comprensible y sin embargo no ayuda a la convivencia. *Segunda:* no han de hacerse referencias personales asociadas a las acciones. El autodiagnóstico tiene valor para cada aula observada o para el conjunto de la escuela. No se trata de identificar o jerarquizar personas, sean estudiantes o profesores.

Quinto: analizar

Este paso pretende lograr una reflexión, individual o colectiva, acerca de las condiciones o situaciones generadoras de las acciones observadas, contadas y jerarquizadas. No pretende determinar causas inmediatas de cada acción identificada como grave o importante de ser atendida. Se busca analizar si en las actividades cotidianas de la escuela o del aula hay actos o situaciones asociadas a las acciones identificadas.

Se propone realizar el análisis con base en algunas preguntas analíticas para cada núcleo socioafectivo, empezando con las acciones ubicadas en la jerarquía más alta (véase el cuadro 4.3). Los analizadores, profesores o el director pueden iniciar el análisis con estas preguntas y completar o enriquecer con otras. Se sugiere proceder núcleo por núcleo para obtener una conclusión de cada uno. El análisis puede resultar positivo para un núcleo y menos para otro. Esas conclusiones por todos y cada uno de los núcleos serán el material para el sexto paso. En la última fila del cuadro se anota un ejemplo ficticio de conclusión sencilla.

Sexto: interpretar y concluir

Una vez completo el paso anterior, se propone hacer la interpretación o segundo análisis. Esto implica una reflexión personal o grupal de los

CUADRO 4.3 EJEMPLOS DE PREGUNTAS REFLEXIVAS PARA ANALIZAR

Confianza	Respeto	Responsabilidad	Cuidado
¿Cuáles condiciones del trato entre los/as profesores/as y estudiantes pueden suscitar dudas y temores?	¿Se genera una diferencia positiva en el trato entre estudiantes por el hecho de saludarse con amabilidad?	¿Qué buscan y qué logran los maestros con advertir a los estudiantes para que se autocontrolen: control o aceptación del riesgo?	¿Cuáles formas de enseñanza promueven entre los estudiantes la seguridad para intervenir y cuáles no?
¿Se ofrecen estímulos a los estudiantes para participar aunque se equivoquen y a emprender tareas con incertidumbre?	¿Cuáles costumbres de la vida cotidiana de la escuela influyen en que los maestros se sientan con permiso de expresarse mal de los estudiantes o de los compañeros?	¿Qué buscan y qué logran los maestros con esas advertencias? ¿Logran controlar o promueven la aceptación del riesgo?	¿Cuándo el maestro hace cuáles acciones está enviando el mensaje “cuidemos nuestras relaciones sanas”?
¿Se promueve o se frena que entre los estudiantes se ayuden cuando lo necesitan?	¿Cuáles características del clima escolar propician que los estudiantes tomen en cuenta las aportaciones de otros? ¿Cómo se cuida ese clima?	¿Cuáles son las consecuencias reales que enfrentan los estudiantes cuando no cumplen con los acuerdos y las tareas aceptadas?	¿Cuáles actitudes del maestro acerca del hábito de la limpieza convencen a los estudiantes del valor de la limpieza en las relaciones entre ellos?
¿Cuáles acciones, actitudes, costumbres de profesores o de los mismos estudiantes los inhiben para tomar la palabra con seguridad?	¿Los maestros no se percatan o dejan pasar los “juegos” de algunos estudiantes cuando aparentan obedecer y “por debajo” molestan o agreden a sus compañeros?	¿Cuáles son las actitudes cotidianas del profesor facilitadoras de la colaboración para aprender entre los estudiantes?	¿Cómo la escuela y los maestros han trabajado con los estudiantes la función de los límites personales y sociales en las relaciones de una persona con otra?
			¿Cuáles condiciones ha procurado poner el maestro en el clima de aula para que los estudiantes se cuiden entre ellos mismos, de los efectos de lo que les pasa?

CUADRO 4.3 (CONTINUACIÓN)

Confianza	Respeto	Responsabilidad	Cuidado
Ejemplos (ficticios) de conclusiones por cada núcleo			
<i>Cuando el profesor ignora o descalifica a los estudiantes por respuestas incorrectas se deteriora la confianza.</i>	<i>Si es frecuente que los maestros hablen bien de los estudiantes y de sus compañeros, el respeto es una actitud vigente en la escuela.</i>	<i>Si la actuación del maestro se limita a controlar sin suprimir las causas de los hechos desagradables, parece menos responsable.</i>	<i>El cuidado se pierde cuando es general que los estudiantes hablen entre ellos con sorna, palabras fuertes apodos o malos tonos.</i>

profesores y del directivo. Conviene dedicar un tiempo adecuado para trabajar, sin prisa, con las reflexiones y conclusiones obtenidas en el paso anterior de análisis.

La interpretación debe “guardar la lógica”, es decir, se trata de deducir de las observaciones, reflexiones y conclusiones el “estado del clima escolar” de la escuela. Una forma sencilla de elaborar una interpretación es mediante narraciones muy breves que incluyan la conclusión del análisis y la reflexión lógica consecuente. Algunos ejemplos de interpretaciones (ficticias) pueden ser:

- El respeto y la confianza se ven rotos cuando vemos estudiantes que con frecuencia se dirigen a sus compañeros en voz alta y con exigencias agresivas; una vez que el profesor les llama la atención se calman... pero al rato otra vez se repite el ciclo y no desaparece. Los alumnos afectados no dicen ni piden nada, lo cual es una alerta pues esa sumisión puede indicar miedo porque no se corrige la agresión.
- El respeto en el aula se nota cuando los estudiantes están atentos a las indicaciones del profesor. Si hay trabajo en colaboración, escuchan a sus compañeros y juntos presentan el producto de su actividad. La ausencia de estos comportamientos puede indicar que las acciones del profesor no tocan las emociones de los estudiantes.
- El cuidado del maestro se nota cuando anima a los estudiantes a probar, a experimentar, a buscar respuestas por sí mismos. Cuando

utiliza ejemplos con base en alguna anécdota personal y los estudiantes ganan confianza en sí mismos.

- Compartir entre estudiantes es un resultado, no una premisa, del clima del aula y del grupo. Se puede indicar, ordenar o sugerir el compartir y no realizarse, si el maestro no está atento a las necesidades de los estudiantes y pone las condiciones prácticas emocionales (gusto por descubrir, interés por encontrar, por contar sus experiencias) que se traducen en participación y suscitan el apoyo entre los compañeros.
- Es notable cómo los profesores privilegian el control del grupo por sobre el trabajo de los estudiantes. En especial cuando los alumnos intercambian mientras cumplen con las actividades indicadas por el profesor.
- Es una muestra de cuidado entre estudiantes el hecho frecuente de que niños —y aún más las niñas— procuren acercarse a los compañeros o compañeras que se quedan aislados en el recreo. Les hablan, los invitan y comparten con ellos. Si hay niños o niñas aislados en el recreo o en las aulas, las relaciones de convivencia no son las esperadas.

Las narraciones breves son la base para concluir el autodiagnóstico. Las conclusiones del trabajo son el destilado de todo lo anterior y se pueden formular en unos cuantos enunciados. Se propone a los profesores, director y supervisor que trabajen entre los actores educativos, y con base en la vida cotidiana del centro escolar, aspectos asociados a las relaciones.

Con base en la lista jerarquizada y en las conclusiones de cada núcleo se pueden reflexionar las siguientes cuestiones:

- ¿Cuáles son los núcleos socio afectivos afectados y cuales se mantienen fuertes?

- ¿Se identifican relaciones cotidianas conflictivas entre alumnos? ¿Son, o no, de las acciones ubicadas en los primeros lugares de la lista jerarquizada?
- ¿Las acciones jerarquizadas están presentes en diferentes aulas, en aulas y recreo o están localizadas en un grupo concreto?
- El autodiagnóstico indica que es necesaria una intervención específica inmediata de los profesores, del director o de ambos para reducir las causas de las acciones que debilitan alguno de los núcleos, ¿o será suficiente corregir alguna actitud o solicitar mayor compromiso y atención de algún estudiante o profesor?
- Si se consideran todas las acciones analizadas y jerarquizadas, ¿cómo se puede describir la vida —la de todos los días— en la escuela? ¿Es amable, disfrutable, tensa, enojosa?
- ¿Se observan relaciones cotidianas tensas entre algunos profesores? ¿Con el director?
- Ya identificados los núcleos socioafectivos débiles, ¿cómo considera el colectivo de profesores, director y supervisor que pueden ser fortalecidas las relaciones de esos núcleos débiles?

Con las respuestas a estas cuestiones y otras que el colectivo considere importantes, termina el autodiagnóstico. Queda a los responsables, al colegiado del centro, a las autoridades, director y supervisor, aprovecharlo y utilizarlo para tomar decisiones e implementar acciones que incrementen la solidez de la convivencia en el centro escolar diagnosticado.

SÍNTESIS DE CÓMO HACER UN AUTODIAGNÓSTICO DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR

Propósito: el autodiagnóstico sirve para descubrir los signos de alerta acerca de riesgos o amenazas de alteración o ruptura de la vida cotidiana de cierta aula, espacio de la escuela o relaciones entre algunos actores escolares.

En síntesis, el procedimiento es:

El primer paso es la observación. El insumo central de un autodiagnóstico es la observación de los sucesos cotidianos y la escucha directa de la comunicación cotidiana que sostienen los estudiantes entre sí, con los profesores, y de estos entre sí y con el director. Una instrucción que ayuda es: observa con cuidado aquello que “llame tu atención” por cualquier motivo. Se trata de observar ¿cuál es el trato que se dan entre estudiantes y cómo es entre profesor y estudiantes?

El segundo paso es registrar. Es necesario anotar las observaciones o grabaciones en un cuaderno a modo de bitácora, en una hoja por cada día de observación donde se haga la descripción de los hechos observados de manera sencilla y comprensible para cualquier lector.

El paso tercero es compartir. Si varios profesores se ponen de acuerdo para observar un mismo día o una misma semana, se puede utilizar un cuaderno común de bitácora compartida. Así, todos pueden leer lo registrado y trabajar con lo que se consigna del suceder cotidiano de la escuela. El beneficio de compartir observaciones es aumentar la posibilidad de identificar acciones significativas tanto de buen convivir para ser estimuladas y aprovechadas en el proceso de aprender, como “alertas” de importancia sobre debilidades en las relaciones entre los sujetos o amenazas al tejido de la red.

El cuarto paso es identificar señales. Conviene que este paso lo realice en conjunto el grupo de maestros observadores, apoyado por el director. Una vez que la bitácora contenga información de los diferentes profesores observadores y recoja las anotaciones de, por ejemplo, tres semanas, se pasa a *identificar señales*. Se hacen dos conteos. Primero, ¿cuántas observaciones se ubican en cada uno de los cuatro núcleos socioafectivos? Segundo, se identifican las acciones reiteradas a lo largo de las semanas observadas y se cuenta cuántas veces ocurren cada una, tomando en cuenta todas las observaciones. Se trata de recuperar la frecuencia con la cual ocurre determinada acción. Realizados los dos conteos, se pasa a *jerarquizar*. Se trata de identificar si una cierta

acción, independientemente de la frecuencia con la cual ocurre, es importante para el clima de convivencia.

Si un hecho ocurre un número elevado de veces, en relación con los días de observación, indica la necesidad de ponerle atención. O por el contrario, si es un hecho que no obstante la frecuencia en la cual ocurre, por su índole no vale la pena jerarquizarlo en los primeros lugares. El resultado de este proceso se plasma en una lista de acciones por cada núcleo socioafectivo, en orden de mayor a menor importancia, a juicio del colectivo escolar.

El quinto paso es analizar. Este paso pretende lograr una reflexión, individual o colectiva, acerca de las condiciones o situaciones generadoras de las acciones observadas, contadas y jerarquizadas. No pretende determinar causas inmediatas de cada acción identificada. Se busca verificar si en las actividades cotidianas de la escuela o del aula hay actos o situaciones que sean consecuencia de las acciones identificadas. Se propone realizar el análisis con base en algunas preguntas analíticas (véase el texto ampliado) para cada núcleo socioafectivo. Es especial con las acciones jerarquizadas con la mayor importancia.

Interpretar y concluir es el sexto paso. La interpretación es un segundo análisis más profundo. Consiste en una reflexión personal o grupal de los profesores y del directivo. Se deben tomar como base las reflexiones y conclusiones obtenidas en el análisis. La interpretación debe guardar la lógica. Se trata de deducir de las observaciones, reflexiones y conclusiones el estado del clima escolar de la escuela. Una forma sencilla de elaborar una interpretación es mediante narraciones muy breves que incluyan la conclusión del análisis y la reflexión lógica consecuente.

Para finalizar, obtener conclusiones. Las conclusiones del trabajo son el destilado de todo lo anterior y se pueden formular en unos cuantos enunciados. Con base en la lista jerarquizada y en las conclusiones de cada núcleo, se pueden reflexionar las siguientes cuestiones:

- ¿Cuáles son los núcleos socioafectivos afectados y cuáles se mantienen fuertes?
- ¿Se identifican relaciones cotidianas conflictivas entre alumnos? ¿Son, o no, de las acciones ubicadas en los primeros lugares de la lista jerarquizada?
- ¿Las acciones jerarquizadas están presentes en diferentes aulas, en aulas y recreo o están localizadas en un grupo concreto?
- El autodiagnóstico indica que es necesaria una intervención específica inmediata de los profesores, del director o de ambos para reducir las causas de las acciones que debilitan alguno de los núcleos, ¿o será suficiente corregir alguna actitud o solicitar mayor compromiso y atención de algún estudiante o profesor?
- Si se consideran todas las acciones analizadas y jerarquizadas, ¿cómo se puede describir la vida —la de todos los días— en la escuela? ¿Es amable, disfrutable, tensa, enojosa?
- ¿Se observan relaciones cotidianas tensas entre algunos profesores? ¿Con el director?
- Ya identificados los núcleos socioafectivos débiles, ¿cómo considera el colectivo de profesores, director y supervisor que pueden ser fortalecidas las relaciones en ellos?
- Con las respuestas a estas cuestiones y otras que el colectivo considere que son importantes, termina el autodiagnóstico.

***Nota bene:* para el director**

Observar y analizar una reunión de profesores puede ser una manera para que el director verifique cuál es la convivencia entre los maestros y maestras. El procedimiento descrito en las páginas anteriores sirve para ayudarlo en ese propósito. En el cuadro 4.4 colocamos ejemplos de preguntas de observación e identificación del trato entre los asistentes a una reunión formal, que pueden servir de guía.

CUADRO 4.4 OBSERVACIÓN Y REGISTRO DE UNA REUNIÓN COLEGIADA FORMAL

Cómo se hablan los profesores entre sí		
Escuchar cómo se hablan entre sí los participantes	¿Interrumpen a los que están explicando o exponiendo algo?	¿Dialogan tomando en cuenta las aportaciones de los otros?
Escuchar las intervenciones de los demás	Están distraídos sin participar	¿Se presta atención a lo que se dice?
¿Disienten de alguna propuesta o idea expresada por otro y lo expresan con razones?	Manifiestan su desacuerdo con/sin enojo	¿Deciden por consenso los asuntos que tratan?
¿Se piden ayuda para hacer tareas juntos?	¿Se ofrecen a ayudar en tareas solicitadas?	¿Se animan entre sí a realizar una tarea o superar un reto?
¿Expresan las repercusiones o impacto de su trabajo?	¿Cumplen con lo que se comprometen?	
¿Eligen tareas o riesgos que son un bien para todos?	¿Reflexionan sobre lo que hacen?	¿Manifiestan temores y esperanzas en lo que hacen?
¿Se atreven a decir con libertad y sin ofender sus limitaciones y capacidades?	¿Dan información de lo que ayuda a mejorar?	

EPÍLOGO

Las tres preguntas globales a las que, después de todo, puede responder el trabajo de realizar el autodiagnóstico de convivencia en un centro educativo son:

- ¿Cómo es el trato que se dan entre estudiantes y cómo es el trato que prevalece entre profesor y estudiantes?
- ¿Es observable la satisfacción de estudiantes, profesores y padres de familia por estar y participar de esta escuela en particular?
- ¿Se resuelven los conflictos, diferencias o enojos con acuerdo de todos, no obstante lo doloroso que pueda ser la solución?

Bibliografía

- Ainscow, Mel (2007). "Taking an inclusive turn". En *Journal of Research on Special Educational Needs*, vol.7, núm.1, pp. 3-7.
- Altet, Marguerite (2002). "Une démarche de recherche sur la pratique enseignante: l'analyse plurielle". En *Revue française de pédagogie*, núm.138, pp. 85-93.
- Ararteko (2006). *Convivencia y conflicto en los centros educativos*. Vitoria-Gasteiz: Ararteko.
- Bazdresch Parada, Miguel (2009). "La vida cotidiana escolar en la formación valoral: un caso". En *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol.7, núm.2, pp. 50-71.
- Boff, Leonardo (2007). *Virtudes para otro mundo posible*. Santander: Sal Terrae.
- Camarena Córdoba, Rosa María (2008). *Indicadores educativos. Hacia un estado del arte*. México: UNAM.
- Bru, Marc; Altet Marguerite y Claudine Blanchard-Laville (2004). "A la recherche des processus caractéristiques des pratiques enseignantes dans leurs rapports aux apprentissages". En *Revue française de pédagogie*, núm.148, pp. 75-88.
- Busso, Gustavo (2001). "Vulnerabilidad social: nociones e implicancia de políticas para Latinoamérica a inicios del siglo XXI". Seminario Internacional Las diferentes expresiones de la vulnerabilidad social en América Latina y el Caribe. Santiago, 20 y 21 de junio de 2001.
- Casassus, Juan (comp.) (2001). *Primer estudio internacional comparativo sobre lenguaje, matemáticas y factores asociados, para*

- alumnos del tercer y cuarto grado de la educación básica*. Santiago: Unesco [DE disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001492/149268s.pdf>].
- (2005). *La escuela y la (des) igualdad*. México: Castillo.
- (2009). *La educación del ser emocional*. Santiago: Cuarto Propio.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe, Cepal (2000a). *Panorama social de América Latina*. Santiago: Cepal.
- (2000b). *La brecha de la equidad: una segunda evaluación*. Santiago: Cepal.
- Consejo Mexicano de Investigación Educativa, Comie (2002). *La investigación educativa en México 1992–2002 (Estado del Conocimiento)* [DE disponible en: <https://www.comie.org.mx/v3/portal/?lg=es-MX&sc=03&sb=02>].
- Congreso del Estado de Jalisco (2013). *Biblioteca Virtual* [DE disponible en: http://congreso.jalisco.gob.mx/BibliotecaVirtual/busquedasleyes/buscador_leyes_estatales.cfm].
- Cullen, Carlos (1997). *Crítica de las razones de educar. Argentina*. Buenos Aires: Paidós.
- Damasio, Antonio (1996). *El error de Descartes*. Santiago: Andrés Bello.
- Delors, Jacques (1996). *Informe a la Unesco de la Comisión Internacional para el siglo XXI: la educación encierra un tesoro*. París: Unesco.
- Díaz Barriga, Frida y Gerardo Hernández (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill.
- Donoso, María Aird (2012). “Gestión de la convivencia y solución de conflictos en centros educativos”. En *Revista Iberoamericana de Educación*, núm.59/2, pp. 1–14.
- Edwards, Richard y Kate Miller (2007). “Putting the context into learning”. En *Learning in and across context*, vol.15, núm.3, s / p.

- Engeström, Yrjö (2001). “Expansive learning at work: toward an activity theoretical reconceptualization”. *Journal of Education and Work*, vol.14, núm.1, s / p.
- Fernández, Isabel (1998). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad*. Madrid: Narcea.
- Fernández-Baena, Francisco Javier et al. (2011). “Propiedades psicométricas de un cuestionario para la evaluación de la violencia cotidiana entre iguales en el contexto escolar”. En *Anales de Psicología*, vol.27, núm.1, pp. 102-108.
- Fierro, Cecilia (2008). “Comunidad educativa, un proceso de formación para la responsabilidad”. En Hirmas, Carolina y Daniela Eroles (2008), *Convivencia democrática, inclusión y cultura de paz. Lecciones desde la práctica educativa innovadora en América Latina*. Santiago: Unesco-Red Innovemos.
- Fierro, Cecilia et al. (2013). “Convivencia escolar. Un tema emergente de investigación educativa en México”. En Furlán, Alfredo y Spitzer, Terry C. (coords.) *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas*. Anuiés-Comie.
- Fierro, María Cecilia y María Isadora Mena (2008). *Construir responsabilidad en la convivencia escolar. Experiencias innovadoras en México, Costa Rica y Chile*. Reporte de investigación. Santiago: Unesco-Red Innovemos.
- Fierro, Cecilia; Patricia Carbajal y Regina Martínez-Parente (2010). *Ojos que sí ven. Casos para reflexionar sobre la convivencia en la escuela*. México: SM.
- Fierro, Cecilia y Bertha Fortoul (2011). *Escuelas que construyen contextos para el aprendizaje y la convivencia democrática. Quince estudios de caso*. Red Latinoamericana de Convivencia Escolar [DE disponible en: <http://www.convivenciaescolar.net/portal/index.php/component/content/article/78-convivencia/94-escuelas-de-mograticas?showall=1&limitstart=>].

- Fortoul, Bertha y Cecilia Fierro (2011). “Escuelas inclusivas en Latinoamérica: ¿Cómo gestionan el aprendizaje y la convivencia?”. En *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, vol.2, núm.5, pp. 101–119 [DE disponible en: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol5-num2/art5.pdf>].
- Fundación SM (2008). *Las relaciones humanas en las escuelas de Puerto Rico: un estudio sobre la convivencia escolar y sus implicaciones*. Puerto Rico: Fundación SM.
- Gairín, Joaquín y Cecilia Inés Suárez (2012). “Vulnerabilidad en educación superior”. En Gairín, Joaquín; Rodríguez-Gómez, David y Castro Ceacero, Diego (coord.). *Éxito académico de colectivos vulnerables en entornos de riesgo en América Latina*. Madrid: Wolters Kluwer, pp. 39–62.
- Gobierno Vasco (2004). *Educación para la convivencia y la paz en los centros escolares de la Comunidad Autónoma del País Vasco*. Vitoria-Gasteiz: Gobierno Vasco–Departamento de Empleo y Seguridad Social–Departamento de Educación, Universidades e Investigación–Departamento de Cultura.
- Guerra Vio, Cristóbal *et al.* (2011). “Examen psicométrico del cuestionario de clima social del centro escolar en estudiantes chilenos”. En *Psicothema*, vol.23, núm.1, pp. 140–145
- Heller, Ágnes (1977). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Península.
- Hormigo Valencia, Trinidad (coord.) (1999). *Conductas conflictivas en el centro escolar*. Andalucía: Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía.
- Ianni, Norberto D. (2003). “La convivencia escolar: una tarea necesaria, posible y compleja”. En *Monografías virtuales. Ciudadanía, democracia y valores en sociedades plurales*, núm.2, agosto–septiembre [DE disponible en: <http://www.oei.es/valores2/monografias/monografia02/reflexion02.htm>].

- Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativa, Idea-Chile (2005). *Primer estudio nacional de convivencia escolar. La opinión de estudiantes y docentes 2005*. Chile: Ministerio de Educación / Unicef.
- ISEI-IVEI (2004). *La convivencia en los centros de secundaria. Un estudio de casos*. Bilbao: Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa.
- Jares, Xesus R. (2009). *Pedagogía de la convivencia* (Biblioteca de aula, 228). Barcelona: Graó.
- Krauskopf, Dina (2006). *Estado del arte de los programas de prevención de violencia en ámbitos escolares*. Washington: OPS.
- Le Breton, David (2004). *L'interactionnisme symbolique*. París: Presses Universitaires de France.
- Lemke, Jay L. (1997). *Aprende a hablar ciencia*. España: Paidós.
- Loukas, Alexandra et al. (2006). "Examining school connectedness as a mediator of school climate effects". En *Journal of Research on Adolescence*, vol.16, núm.3, pp. 491-502.
- Loyo, Aurora y Beatriz Calvo (2009). *Centros de transformación educativa*. México / Madrid: Fundación Iberoamericana para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- MacIntyre, Alasdair (1987). *Tras la virtud*. España: Crítica.
- Milicic, Neva (2004). *Clima social escolar y desarrollo personal*. Santiago: Andrés Bello.
- (2013). *A ser feliz también se aprende*. México: Grijalbo.
- Ministerio de Educación, Mineduc (2002). *Política de convivencia escolar*. Santiago: Ministerio de Educación [DE disponible en: http://www.mineduc.cl/biblio/documento/Politica_Convivencia.pdf].
- (2004). *Convivencia escolar: metodologías de trabajo para las escuelas y liceos*. Santiago: Ministerio de Educación.
- Numa-Bocage, Line; Pascale Masselot e Isabelle Vinatier (2007). "Comment rendre compte des difficultés rencontrées par une enseignante débutante dans la conduite d'une séance sur la di-

- zaine au CP? ". En *Recherche et formation*, núm.56, pp. 120-137 [DE disponible en: <http://rechercheformation.revues.org/907>].
- Olweus, Dan; Richard Catalano y Philip Slee (eds.) (1999). *The nature of school bullying. A cross-national perspective*. Londres: Routledge.
- Olweus, Dan (1999). "Sweden". En Ortega, Rosario y Rosario del Rey (2003). *La violencia escolar. Estrategias de prevención*. Barcelona: Graó.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, OCDE (2009). *Informe TALIS. La creación de entornos eficaces de enseñanza y aprendizaje. Síntesis de los primeros resultados*. Madrid: Santillana Educación.
- Ortega, Rosario y Rosario del Rey (2003). *La violencia escolar. Estrategias de prevención*. Barcelona: Graó.
- Ortiz, María del Rosario (2011). *Prácticas docentes universitarias y la construcción de contextos para el aprendizaje*. Tesis del Doctorado en Educación del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente. Guadalajara: edición de autor.
- Rockwell, Elsie (1997). "La dinámica cultural en la escuela". En Álvarez, Amelia (ed). *Hacia un currículum cultural. La vigencia de Vygotski en la educación*. Madrid: Infancia y Aprendizaje, pp. 21-38.
- (2007). "Huellas del pasado en las culturas escolares". En *Revista de Antropología Social*, núm.16, Madrid: Universidad Complutense de Madrid, pp. 175-212.
- Rockwell, Elsie y Ezpeleta, Justa (1983). "La escuela: relato de un proceso de construcción teórica". Ponencia presentada en seminario Clacso sobre educación. Sao Paulo, Brasil, junio.
- Rodríguez García, Pedro Luis (2011). "Análisis de la convivencia escolar en aulas de educación primaria". En *Revista Iberoamericana de Educación*, núm.55/3, pp. 1-12.
- Secretaría de Educación Jalisco, SEJ (2011). *Cédula de Factores Asociados al Aprendizaje (CEFAA)* [DE disponible en: <http://portalsej.jalisco.gob.mx/evaluacion-educativa/index.php?q=node/16>].

- Secretaría de Educación Pública, SEP (2003). *¿Qué tan buena es nuestra escuela? Adaptación de los principales indicadores de desempeño para la autoevaluación en los centros escolares de educación básica* [DE disponible en: http://portalsej.jalisco.gob.mx/sites/portalsej.jalisco.gob.mx/evaluacion-educativa/files/pdf/buena_nuestra_escuela.pdf].
- (2007). *Autoevaluación de los centros escolares para la gestión de la calidad. Herramienta de apoyo para la autoevaluación*. México: SEP.
- Shavelson, Richard y Paula Stern (1989). “Investigación sobre el pensamiento pedagógico del profesor, sus juicios, decisiones y conducta”, en Sacristán, José Gimeno y Ángel Pérez Gómez, *La enseñanza, su teoría y su práctica*. Madrid: Akal-Universitaria.
- Schön, Donald (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Subirats, Joan y Miquel Angel Alegre (2006). “Convivencia social y convivencia escolar”. En *Cuadernos de pedagogía*, núm.359, pp. 12-16.
- Trianes, María Victoria *et al.* (2006). “Un cuestionario para evaluar el clima social del centro escolar”. En *Psicothema*, vol.18, núm.2, pp. 272-277.
- Trianes, María Victoria y Angela María Muñoz (1994). *Programa de educación social y afectiva*. Málaga: Delegación Provincial de Educación.
- Unesco (1990). “Declaración mundial sobre educación para todos: satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje”. Jomtien, Tailandia, 5 al 9 de marzo.
- (2008). *Educación para todos en 2015 ¿Alcanzaremos la meta?* París: Unesco.

- (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en educación*. París: Unesco.
- Vygotski, Lev Semenovich (2000). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (Biblioteca de bolsillo, 27). Barcelona: Crítica.
- Vinatier, Isabelle (2007). “La notion d’organisateur dans une perspective interactionniste”. En *Recherche et formation*, núm.56, pp. 33-46 [DE disponible en: <http://rechercheformation.revues.org/907>].
- Vinatier, Isabelle y Marguerite Altet (2008). *Analyser et comprendre la pratique enseignante*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Yurén, María Teresa (2005). “Ethos y autoformación en los dispositivos de formación de docentes”. En Yurén, María Teresa, Cecilia Navia y Cony Saenger (coords). *Ethos y autoformación del docente: Análisis de dispositivos de formación de profesores*. México: Ediciones Pomares, pp. 17-45.
- (2007). “El dispositivo de formación cívica y ética en la escuela secundaria”. En Yurén, María Teresa y Sonia Stella Araujo. *Calidoscopio: valores, ciudadanía y ethos como problemas sociales*. México: UAEM / Ediciones La Vasija, pp. 169-211.



ITESO

Universidad Jesuita
de Guadalajara

JALISCO
GOBIERNO DEL ESTADO



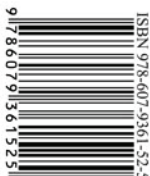
CONACYT

Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología

La convivencia escolar, como proceso de humanización, es una meta esencial de la educación que no puede ser abarcada solo desde la normativa, ni puede reducirse al ámbito exclusivo del aula, sino que está presente en todos los espacios mediatos e inmediatos que conforman la escuela.

Por ello, es útil conocer y analizar las formas de interacción que construyen la manera de “vivir juntos” que se vive en la escuela y que, a su vez, conforma una experiencia central en la formación de todos los miembros de la comunidad educativa. Tal es la propuesta que el lector encontrará en este libro. De manera adicional y gracias a la profundización del análisis, se ofrece un instrumento de autodiagnóstico dirigido a las escuelas primarias.

Fruto de la investigación titulada “Procesos de diagnóstico del clima escolar en escuelas de educación básica de Jalisco basados en indicadores de convivencia escolar”, auspiciada por CONACYT-FOMIX, esta obra está dirigida a profesores, directores y autoridades del sistema educativo interesados en abordar los problemas de la interrelación humana desde la perspectiva de la convivencia escolar.



ISBN 978-607-9361-52-5

9 786079 361525