



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**

---

**FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA**

**PSICOLOGÍA**

**LA CONVIVENCIA DEMOCRÁTICA EN EL  
AULA ESCOLAR**

**T E S I S**

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:  
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA**

**P R E S E N T A N:**

**ISABEL LÁZARO SANDOVAL**

**DELIA MARTÍNEZ MARTÍNEZ**

**JURADO DE EXAMEN:**

**TUTORA: DRA. SARA GUADALUPE UNDA ROJAS**

**COMITÉ: DRA. ANA MARÍA ROSADO CASTILLO**

**DR. JOSÉ ALBERTO MONROY ROMERO**

**MTRA. JULIETA MONJARAZ CARRASCO**

**MTRO. RIGOBERTO FERNÁNDEZ LIMA**



**CIUDAD DE MÉXICO**

**ABRIL 2017**



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

## Agradecimientos

A **Dios** porque me dio la oportunidad de vivir y me brindó la fortaleza necesaria para seguir adelante.

A **mis padres, Artemio Lázaro Pascual y Beatriz Sandoval Zaragoza** quienes son el mejor ejemplo de superación que tengo en mi vida; me han enseñado que con perseverancia, compromiso y esfuerzo se consiguen las metas. Gracias por todo su apoyo, paciencia y amor para mi crianza y educación. ¡Los amo!

A **mis hermanos Beatriz, Elisa, Vicente y Rodolfo** gracias por todas las experiencias, satisfacciones, dificultades y éxitos que hemos vivido en todos estos años. Gracias por su cariño, compañía, apoyo incondicional y por ser grandes ejemplos en mi vida. A ti en especial **Elisa**, te agradezco que siempre estés a mi lado cuando más te necesito.

A mis amigas de casi toda una vida, **Mónica y Natali** con quienes he tenido la fortuna de crecer, aprender y madurar. A ti **Mony**, mi hermana, gracias por enseñarme que no es necesario compartir lazos consanguíneos para ser hermanas y cómplices de vida y corazón.

A la **UNAM**, por otorgarme un espacio para mi formación académica, profesional y personal, por permitirme aprender de excelentes profesores con enorme vocación y profesionalismo; además de conocer a grandes amigos llenos de nobleza y perseverancia.

A mis amigos de la preparatoria, **Andrea, Diego, Irving, Giovanna y Rodrigo** desde años atrás ya forman parte esencial en mi vida. Gracias por sus consejos, abrazos, anécdotas y cariño.

A mis amigos de la Universidad, **Delia, Irene, Sandra, Alejandra, Wendy, Arturo y Monserrat** por hacer el recorrido de nuestra licenciatura más fructífero, placentero y motivador.

A ti **Delia**, te agradezco y admiro mucho tu compromiso, esfuerzo, paciencia y buen humor a lo largo de la elaboración de nuestra tesis, fue un enorme gusto trabajar contigo y lograr juntas nuestro tan anhelado proyecto de titulación.

A **Aracely** Martínez Martínez por tu colaboración, acompañamiento y apoyo incondicional durante las dinámicas del taller.

A **Freddie León** por inspirarme a hacer cosas diferentes; por permitirme presenciar y disfrutar de tu talento, tu música y carisma. Y por despertar en mí el gusto y cariño que te tengo.

A mi directora de tesis, la **Doctora Sara Guadalupe Unda Rojas** por su orientación, buen ánimo y disposición en todas las ocasiones que nos entrevistamos con usted.

A mis sinodales **Alberto Monroy, Ana María Rosado, Julieta Monjaraz y Rigoberto Fernández** por contribuir con sus observaciones, comentarios y consejos para la mejora de nuestro proyecto.

Y para terminar, infinidad de gracias a las **autoridades escolares, profesoras y alumnos** de la escuela Secundaria Técnica por abrirnos las puertas de la institución para convivir y trabajar con ustedes durante el tiempo que duró la intervención psicoeducativa.

## Dedicatorias

A mi padre **Artemio Lázaro Pascual** por la alegría que lo caracteriza, por procurar siempre el bienestar y unión de su familia. Porque ha demostrado ser una persona con una enorme resiliencia ante las constantes dificultades que ha tenido que enfrentar desde muy pequeño. Me siento muy orgullosa de tener como padre a un hombre tan respetable, querido y admirado.

A mi madre **Beatriz Sandoval Zaragoza** por ser una mamá tan dedicada, responsable, solidaria y atenta, que sin importar el cansancio está siempre pendiente de su esposo, hijos, nietos y hogar. Admiro mucho su fortaleza y tenacidad como hija, esposa y madre y le agradezco infinitamente todos sus cuidados y enseñanzas.

A **mis hermanas y hermanos, Beatriz, Elisa, Vicente y Rodolfo**, por su unión, fraternidad, nobleza y sencillez que me demuestran día a día. ¡Me siento muy orgullosa de ustedes!

A **mis sobrinos Alan, Vianey, Ana Belen, Itzel, Fatima y Rebeca** gracias a ustedes este recorrido se tornó más liviano y alentador.

A mi **cuñado Jaime** (†) por traerle a nuestra familia, alegría e inolvidables recuerdos, te extrañamos mucho y te querremos por siempre.

Y a **mis cuñadas Adriana e Irina** por recibirme siempre con un abrazo y una sonrisa cada vez que nos vemos.

*Isabel*

## Agradecimientos

*Agradezco a Jehová Dios por haberme permitido llegar a este punto de la vida, por darme la fortaleza para vivirla y brindarme el conocimiento para seguir adelante.*

*A mi padre Hidalberto, GRACIAS por el apoyo, la paciencia, el amor y el cuidado brindado a lo largo de estos años, por enseñarme a cuestionar y a buscar más allá de lo obvio, a amar el conocimiento y que para divertirse no se necesita más que de inquietud e ingenio.*

*A mi madre Eulalia, GRACIAS por el amor, la paciencia, los cuidados y el apoyo brindado en los momentos más difíciles de mi vida, sobre todo porque a pesar de tus propias dificultades, siempre has estado allí para darme el consuelo que necesito y el abrazo tierno que me reconforta.*

*A mi hermano Jorge, GRACIAS porque a pesar de las dificultades me has hecho reír con tus ocurrencias, por las discusiones que me hacen reflexionar, por la comprensión de aquellos asuntos que solo puedo hablar contigo y también por apoyarme en este proyecto.*

*A mi hermana Araceli, GRACIAS por acompañarme en esta aventura, por la ayuda y el tiempo dedicado a este proyecto, por tu paciencia y complicidad en mis malos y buenos momentos y por las ideas que me permitieron consolidar muchas de las actividades aquí planteadas.*

*A Isabel, por ser una gran compañera y amiga en este proyecto, por tu paciencia y perseverancia en los momentos más difíciles de este trabajo, por las horas en donde no sabíamos que hacer, por las horas en las que reímos, por las que hablábamos de nuestros propósitos y también de nuestras inquietudes, GRACIAS.*

*A mis muy queridas amigas Sandra y Monse, con quienes sé que puedo contar en cualquier momento, GRACIAS.*

*A mi familia, a la Sra. Susana y Lourdes, a mi pequeña alumna Erika y a su familia y a las personas que siempre han confiado en mí, GRACIAS.*

*A mi Directora de Tesis, la Doctora Sara Guadalupe Unda, por su apoyo, paciencia y orientación en este trabajo, por enseñarme a sonreír en los momentos difíciles, a luchar con entusiasmo y perseverar hasta alcanzar una meta, GRACIAS.*

*A mi asesora la Maestra Julieta Monjaraz, por contribuir con sus observaciones y comentarios en la mejora de nuestra investigación GRACIAS.*

*Al Doctor José Alberto Monroy, a la Dra. Ana María Rosado y al Maestro Rigoberto Fernández, por inspirar este trabajo, por las enseñanzas en cada una de sus clases, así como en cada una de sus observaciones y comentarios para este trabajo GRACIAS*

*A la Universidad Nacional Autónoma de México, GRACIAS por haberme permitido ser parte de ti.*

*A la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza y a la Escuela Nacional Preparatoria, Plantel 7 “Ezequiel A. Chávez”, GRACIAS porque en ustedes pude formarme como profesional y conocer a personas maravillosas, profesores, compañeros y administrativos, todos con distintas formas de pensar pero que dejaron en mí inquietudes que permitieron forjar en mí un camino académico, profesional y sobre todo personal.*

*A los profesores que a lo largo de mi trayectoria escolar me motivaron con sus enseñanzas y también con sus actitudes, GRACIAS.*

*Finalmente, a las autoridades, profesoras y, en especial, a cada uno de los alumnos que fueron parte de este proyecto, GRACIAS, por abrirnos las puertas de su escuela, pero aún más importante, de sus vidas.*



**“Mis plumas se han fortalecido, es hora de emprender el vuelo”**

*Delia*

<b>ÍNDICE</b>	
<b>RESÚMEN</b> .....	1
<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	2
<b>CAPÍTULO 1. EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA EN MÉXICO</b> .....	6
1.1 Definición de educación.....	6
1.2 Niveles de formalización de la acción educativa.....	8
1.3 Estructura de la educación en México.....	9
1.4 Objetivos de la Educación Básica.....	11
1.5 El contexto de la escuela secundaria.....	13
1.6 La asignatura Formación Cívica y Ética.....	16
<b>CAPÍTULO 2. LA ESCUELA Y LAS RELACIONES INTERPERSONALES EN LA ADOLESCENCIA</b> .....	22
2.1 Los subsistemas relacionales en la escuela.....	22
2.2 Aspectos biopsicosociales en la adolescencia.....	25
Aspectos psicológicos.....	25
Aspectos sociales.....	27
Grupo de pares.....	27
Grupo de amigos.....	30
2.3 El conflicto presente en la convivencia escolar.....	31
La disciplina.....	34
La disrupción.....	38
La violencia escolar.....	40
Investigaciones sobre la violencia escolar en México.....	41
<b>CAPITULO 3. LA CONVIVENCIA DEMOCRÁTICA EN EL AULA</b> .....	46
3.1 Definición de convivencia.....	47
3.2 Enfoques de la convivencia.....	48
3.3 Investigaciones sobre la convivencia escolar.....	49
3.4 Tipos de convivencia.....	54
Convivencia pacífica.....	54
Convivencia inclusiva.....	56
Convivencia democrática.....	58



Definición de democracia.....	58
El pueblo y el poder que ejerce.....	59
Valores de la democracia .....	62
La democracia en la vida cotidiana.....	63
Convivencia democrática en el contexto escolar.....	65
<b>CAPÍTULO 4. LA IMPORTANCIA DE LOS VALORES EN LA EDUCACIÓN.....</b>	<b>70</b>
4.1 Conceptos del término valor .....	71
4.2 Tipos de valores.....	72
Valores morales.....	73
4.3 Perspectivas para la educación en valores.....	73
4.4 Indicadores característicos para una convivencia democrática en el aula.....	75
Respeto.....	75
Cooperación.....	77
Solidaridad.....	79
La comunicación en la resolución de conflictos.....	80
Diálogo para la resolución de conflictos.....	81
Responsabilidad.....	81
Participación en la creación de normas .....	83
Definición de norma.....	84
Las normas en la escuela.....	84
El establecimiento de normas en el aula.....	86
<b>MÉTODO.....</b>	<b>90</b>
<b>RESULTADOS.....</b>	<b>97</b>
<b>DISCUSIÓN.....</b>	<b>136</b>
<b>CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....</b>	<b>148</b>
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>150</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>163</b>

## Resumen

La escuela es un lugar privilegiado para la convivencia, sin embargo, el uso constante de la violencia como medio resolutivo ante los diversos conflictos que surgen entre iguales o con el profesor afecta directamente las relaciones interpersonales. En la presente investigación se consideró importante fomentar en los alumnos experiencias grupales basadas en el respeto a las opiniones e ideas de los demás, favorecer la participación y toma de decisiones responsables, así como acciones enfocadas a la cooperación y solidaridad dentro del aula, elementos fundamentales de una convivencia democrática. Para ello, se trabajó con dos grupos distintos de segundo año de secundaria: 2°1 (23 alumnos) y 2°2 (26 alumnos) con edades de 12 a 14 años del turno vespertino de una Escuela Secundaria Técnica. El tipo de investigación fue Cuasi-experimental, de grupo control no equivalente, descriptivo y de campo.

Esta intervención estuvo conformada de tres fases:

*Fase 1. Diagnóstico.* Se aplicó un cuestionario para conocer el estado de la convivencia en el aula a ambos grupos.

*Fase 2. Taller “Conviviendo democráticamente en el aula”* al grupo 2°1.

*Fase 3. Evaluación.* Por segunda vez, se aplicó el cuestionario a ambos grupos. Para el análisis e interpretación de la información, se llevó a cabo la codificación y formación de categorías y subcategorías conceptuales, además de la comparación de los datos obtenidos intra e intergrupalmente.

Se concluye que el taller no generó el impacto esperado, sin embargo, se observaron cambios particulares en el grupo 2°1.

**Palabras claves:** Convivencia, democracia, convivencia democrática, alumnos, respeto, responsabilidad, solidaridad, comunicación, elaboración de normas, aula.

## Introducción

La discriminación, la intolerancia, la inseguridad y las diferentes manifestaciones de violencia son fenómenos que hoy en día son recurrentes en las relaciones interpersonales de niños y adolescentes, tanto en interacciones espontáneas como grupales, las cuales han merecido especial atención por parte de las autoridades, así como de la sociedad en general (Muñoz, Sánchez y Trianes, 2001).

Muestra de ello son los resultados de la Consulta Infantil y Juvenil del 2015 realizada por el Instituto Nacional Electoral (INE) donde participaron 1, 049,709 niños y adolescentes a nivel nacional, de entre 10 y 13 años de edad. Esta consulta reflejó que el 35.6 % de los niños y jóvenes ha sido testigo de actos de violencia en la escuela, así como el 14.9% aseguró haber sido víctima de violencia en este mismo contexto. En cuanto a la violencia emocional (humillaciones y discriminación) el 19.5% respondió haberla sufrido y un 2.9 % apuntó haber sido víctima de violencia sexual en la escuela.

Como una importante instancia de socialización primaria, la escuela se presenta como el lugar idóneo para el desarrollo y aplicación de programas para prevenir la violencia, por lo que, de acuerdo con Torrego (2007), necesita contar con un conjunto de normas claras y precisas que, por un lado, favorezcan las relaciones cordiales entre todos los miembros de la comunidad educativa y, por otro, les guíen al momento de intervenir ante los conflictos que puedan surgir dentro de la institución, para lograr la mejora de la convivencia.

También señala que desde el punto de vista educativo, resulta inadecuado un modelo basado en la simple obediencia o sometimiento a un código de normas impuesto por la autoridad, el cual pretende resolver todos los problemas aplicando las sanciones previstas dentro de este marco de referencia, ya que niega la implicación de directivos, profesores, alumnos y padres de familia impactando negativamente en el desarrollo de la autorregulación y crecimiento moral principalmente de los alumnos.

Asimismo, Fernández (2004) advierte que la violencia tiene todas las posibilidades de aparecer en un contexto en donde las normas son arbitrarias, inconsistentes y poco claras, sin que los involucrados en su cumplimiento sepan o no

cuando ejercerlo, ya que no existe una clara especificación de hasta dónde llega la libertad individual y hasta donde esta tiene que reducirse para respetar dichas normas.

Considerando lo anterior, el presente trabajo tiene como eje privilegiado la convivencia, destacando la importancia de la participación por parte de los involucrados (directivos, profesores, alumnos y psicólogos), para que aquello que se quiere comunicar en la escuela no se quede limitado al espacio y tiempo escolar, sino que impregne la vida diaria de los adolescentes; en donde la convivencia no sea únicamente compartir un lugar físico, sino que cada uno de sus integrantes se sienta participe y reconozca lo que se comparte, por distintas razones, escenarios y actividades, en donde se intenta seguir un sistema de convenciones y normas, con la intención de que la vida conjunta sea lo mejor posible y las formas de resolución de los conflictos sean eficaces (Ortega, 2003).

Pues como señalan Maldonado (2004), el atender la convivencia escolar como un insumo primario e insustituible de la educación, los beneficios perpetuarán en una educación más apropiada a las necesidades e intereses de los alumnos, generando mejores y más saludables condiciones de trabajo para los docentes, así como el fortalecimiento de una cultura democrática y respetuosa de la diversidad.

Por otra parte, a pesar de que la convivencia es citada recurrentemente en iniciativas y políticas públicas y privadas en las instituciones escolares, tanto en México como en otros países, continúa como un campo de estudio que busca consolidarse pues su importancia radica en que es un reflejo de la cultura que se desarrolla en la cotidianeidad en donde se interrelacionan los modos de ser de quienes comparten un tiempo y espacio, se practican valores, se comunican pensamientos, sentimientos, etc. (Arias, Bazdresch y Perales, 2014).

Así también las autoras del presente trabajo sostenemos que para contribuir a este campo de estudio, además de

Ante ello, la presente investigación tiene como objetivo principal mejorar la convivencia en el aula escolar mediante un taller que tiene como principios los valores de la democracia. Para comprender la estructura de dicho taller y la importancia que

tienen los valores de la democracia en la educación, el siguiente trabajo se estructuró de la siguiente manera.

En el primer capítulo se hace una revisión del contexto de la educación secundaria en México, la cual abarca la definición y objetivos sociales de la misma. Así también, se incluyen algunos referentes de la educación básica, en particular el de la escuela secundaria y sus propósitos, entre los cuales se encuentran la formación de los alumnos como ciudadanos en un país democrático. En este último tema, se destaca la importancia de la asignatura Formación Cívica y Ética, ya que en ella se pretende dar prioridad a las necesidades e intereses individuales y sociales de los alumnos, entre las cuales se encuentra la convivencia.

En el capítulo 2 se especifica la importancia de las relaciones que tienen los miembros de la comunidad escolar, así como el papel que cada uno juega en las interacciones que se mantienen en la escuela. Además, se realiza una descripción de los cambios más trascendentales en los adolescentes y la influencia que tienen estos cambios en el ámbito grupal al que están inmersos. Así mismo, se explica de manera general los conflictos presentes en la escuela, y en particular, en las relaciones que mantienen profesores y alumnos, así como entre los mismos alumnos.

Por otra parte, en el capítulo 3 se exponen las características principales de los tipos ideales de convivencia en la escuela. En él se hace hincapié a las características propias de la democracia y cómo es que sus principios pueden guiar a la comunidad escolar en el establecimiento de relaciones que propicien una convivencia armónica.

En el capítulo 4 se menciona la importancia de los valores en la educación así como una descripción de los valores democráticos, indicadores primordiales de la convivencia democrática, especificando algunos procesos que permiten su introducción como tema y práctica en ámbito escolar, concretamente en el aula.

En el siguiente apartado se desarrolla el método utilizado, el cual estuvo compuesto de tres fases. El objetivo de la primera fase fue conocer el estado actual de la convivencia en el aula de dos grupos de segundo año de secundaria, para ello se aplicó un cuestionario escrito a ambos grupos, con el fin de identificar aquellos aspectos

que favorecían y/o intervenían en la convivencia de los alumnos y sus experiencias con cada uno de los valores de la democracia dentro de su salón de clases.

En la siguiente etapa se aplicó el taller denominado “*Conviviendo democráticamente en el aula*”, al grupo nombrado “2°1”, en donde se desarrollaron actividades individuales y grupales con el fin de fomentar la práctica de valores propios de la convivencia democrática (respeto, cooperación, solidaridad, responsabilidad, diálogo, comunicación, participación en la creación de normas).

En la tercera etapa, se evaluaron a ambos grupos, este con el propósito de conocer los posibles efectos obtenidos durante la intervención psicoeducativa impartida al grupo de 2°1, por lo que se realizó una comparación inter e intra grupal denominado en ambos grupos.

En cuanto al análisis de los datos, estos se categorizaron con base a las respuestas de los alumnos en cada uno de los indicadores abordados en el cuestionario sobre la convivencia en el aula.

## CAPITULO 1

### EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA EN MÉXICO

La escuela es considerada un muy importante agente de socialización para niños y adolescentes, por lo que al pensar en este contexto se hace imprescindible tener en cuenta que no solo es el lugar propicio para el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino también que es el escenario en donde surgen diferentes relaciones interpersonales durante la convivencia diaria en los salones de clases.

Si bien, el tema principal de esta investigación es la convivencia entre los actores educativos, en especial el de los alumnos con sus pares y profesor, para este primer capítulo resulta oportuno llevar a cabo algunas reflexiones básicas acerca de la educación, las cuales permitirán reconocer sus objetivos sociales. Así también es pertinente señalar aspectos estructurales del sistema educativo mexicano y hablar específicamente de la educación secundaria. La importancia de este último tema radica en que, desde sus orígenes, en este nivel de la Educación Básica se pretende proporcionar a los alumnos y alumnas conocimientos y habilidades que les permitan desenvolverse y participar activamente en la construcción de una sociedad democrática a partir de la asignatura Formación Cívica y Ética, en la cual se trata de proporcionar el espacio de aprendizaje de valores constitucionales que permitan una convivencia armónica.

#### 1.1 Definición de Educación

Definir la educación debido a la gran importancia y necesidad que representa en el ser humano es fundamental, ya que de esta manera se puede considerar su posible dirección y función, por lo que se tomará en cuenta la definición de Sarramona (2008), quien la concibe de la siguiente manera:

*“La educación es un proceso de humanización para los individuos, que supone una acción dinámica del sujeto educando con otros sujetos y con su entorno. Se lleva a cabo de acuerdo con una escala de valores que proporciona la base de la integración social de los individuos. También constituye una dimensión básica de la cultura y garantiza su supervivencia, considerándose como un proceso inacabado”. (p. 14).*

Con la anterior definición, se advierte que el proceso educativo reconoce la dinámica entre los individuos y la sociedad, desde tres perspectivas diferentes, como lo señalan Núñez y Romero (2008):

- Desde una perspectiva social amplia: La acción educativa puede ir desde la necesidad de formación elemental y primaria para facilitar a los niños/as y jóvenes ciudadanos de un país el adquirir las destrezas básicas y, posteriormente, especializadas que se requieren para la continuidad y el progreso de la sociedad, hasta los aprendizajes de carácter superior y de perfeccionamiento profesional, sin olvidar a aquellos otros dirigidos a la integración e inserción social en los sectores marginados; marginación producida, en muchas ocasiones, por el propio modelo de sociedad.
- Desde una perspectiva social más restringida: Se considera que la acción educativa se ejercerá como aquella iniciación a los aprendizajes y a la cultura que los adultos seleccionan para transmitir a las jóvenes generaciones, para conseguir la continuidad y la supervivencia de la propia sociedad.
- Desde la perspectiva práctica: La educación es vista como un proceso de adaptación constante del individuo al medio en el que desarrolla su existencia, en el que se debe procurar que dicha adaptación no se produzca en la línea de conseguir aquellas habilidades técnicas o destrezas sociales requeridas por la propia evolución de la sociedad, sino también en la línea de perfeccionar la dimensión moral de las personas. Así pues, cuando se plantea a la educación como práctica se afirma que es una actividad inacabada y que debe estar continuamente revisándose y cuestionándose en virtud de los cambios de la vida y al que los individuos se deben adaptar.

Como se observa, las propuestas educativas son valoradas como instrumentos para la sociedad actual, de tal forma que, desde diferentes enfoques, como lo señalan Núñez y Romero (2008), se busca cumplir con los objetivos siguientes:

- Desde la ética, educar a los niños y a los jóvenes en el respeto hacia los derechos humanos, en la convivencia y la solidaridad.



- Desde la moral, ayudar a las personas a distinguir con autonomía las acciones correctas de aquellas que no lo son.
- Desde la política, inculcar valores democráticos que favorecen actitudes de tolerancia y respeto hacia la pluralidad de culturas e ideologías.
- Desde la justicia y equidad, evitar toda clase de exclusión y desigualdad entre los seres humanos, así como las marginaciones de todo tipo.
- Desde la ecología, educar en la conservación de la naturaleza, en el desarrollo sostenible y en el respeto hacia todos aquellos elementos que favorecen el equilibrio entre los diferentes estilos de vida.
- Desde la sociología, romper las barreras, entre las clases sociales de un mismo medio geográfico y entre los diferentes pueblos del mundo.

La educación tiene ante sí un número extenso de objetivos que parecen difíciles de cumplir en su totalidad, sin embargo, se distingue que su función específica es la preparación del individuo, sin dejar de tomar en cuenta las necesidades del medio en que desarrollará su vida, incluidas las interacciones que en él mantenga.

### **1.2 Niveles de formalización de la acción educativa**

Es innegable el papel tan importante que juega la educación en la sociedad, por ello, ésta procura brindar los elementos humanos, materiales y funcionales que le son necesarios, además de las leyes que regulan diversos aspectos y actividades a realizar en los centros escolares: calendario, objetivos curriculares, requisitos administrativos, participación social, etc. Por su parte, el sistema educativo devuelve a la sociedad sus resultados, como: son las formas de socialización, culturalización, preparación profesional y dinamización social.

El proceso educativo es muy complejo, por lo que para entender las distintas acciones que se emprenden para llevarla a cabo es necesario identificar las influencias y agentes educativos que intervienen en él, los cuales se agrupan en dos marcos de acción: las instituciones educativas (familia, escuela, centros de formación diversos) y el contexto social.

Estos agentes son los responsables de abarcar tres diferentes dimensiones del proceso (Sarramona, 2008):

1. Educación formal. Abarca actividades plenas y explícitamente intencionales que se llevan a cabo de manera sistemática y estructurada que conllevan al logro de títulos académicos reconocidos oficialmente. Este tipo de educación está legalmente regulada.
2. Educación no formal. Si bien, tiene las características ya mencionadas anteriormente, el nivel de regulación legal sobre sus contenidos y procesos son inexistentes o bajos. Ejemplo de estos son los aprendizajes de arte, salud, formación laboral, etc., adquiridos fuera del sistema educativo.
3. Educación informal. Aquí se agrupan aquellas influencias que generalmente no tienen, explícitamente, intenciones educativas, ni proporcionan acreditaciones académicas de ningún tipo, ejemplos de esta son: la educación que proporcionan los medios de información masiva y el simple contacto social.

En esta investigación se dará especial relevancia a la educación formal, por lo que a continuación se presentan sus características.

### **1.3 Estructura de la educación en México**

El Sistema Educativo Nacional, en cuanto se habla de una educación formal, se apoya de una normativa legal que enmarca y define sus metas y funcionamiento básico. Estas leyes son, en primer lugar, las planteadas en la Constitución de los Estados Unidos Mexicanos, específicamente el artículo 3°, el cual afirma que:

*“Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El estado –federación, estados, municipios- impartirá educación preescolar, primaria y secundaria. La educación preescolar, primaria y secundaria conforman la educación básica obligatoria”. La fracción IV añade: “Toda la educación que el Estado imparta será gratuita” (p. 4).*

Además de la normativa legal, el sistema educativo también se apoya de las normas establecidas por la Secretaría de Educación Pública (SEP), organismo creado en 1921 con el propósito de planear, organizar, gestionar y evaluar el sistema educativo. De modo más específico, a continuación, se mencionan sus actividades (Fuentes, 2012):

- ❖ Organizar, vigilar y desarrollar actividades en las escuelas oficiales, incorporadas y reconocidas.
- ❖ La educación que se imparta tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la patria, el respeto a los derechos humanos y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia.
- ❖ Estimular el desarrollo de la cultura en el país.
- ❖ Vigilar el correcto ejercicio de las profesiones.
- ❖ Organizar misiones culturales.
- ❖ Determinar y organizar la participación oficial del país en competencias deportivas internacionales.

Es a partir de estas mismas leyes y actividades que la organización del proceso educativo se da por niveles, grados y etapas, con programas estructurados en el currículo, respondiendo de esta manera a las necesidades de la sociedad. En México, el sistema educativo se compone de la educación básica, media superior y superior, así como la educación inicial, especial, para adultos y la formación para el trabajo. Los niveles que la incorporan de acuerdo a INEE (2015) y el Marco Mexicano de Cualificaciones (2014) son:

- ⇒ Educación Inicial (Nivel 0). Proporciona educación y asistencia a menores de cuatro años de edad, hijos de madres trabajadoras. Esta se da en los Centros de Desarrollo Infantil (CENDI) y en numerosos centros privados de atención infantil inicial o maternal.
- ⇒ Preescolar (Nivel 0). Atiende a niños de 3 a 5 años, se imparte generalmente en tres grados escolares y se ofrece en tres modalidades: general, indígena y cursos comunitarios.
- ⇒ Primaria (Nivel 1). Es de carácter obligatorio por mandato constitucional. Se imparte a niños y a adultos. En el caso de los niños, éstos deben tener una edad de 6 a 11 años para cursar sus seis grados y, por lo general, se imparte en los medios urbanos y rurales. En el caso de la educación para adultos se considera a personas mayores a 15 años.

- ⇒ Secundaria (Nivel 2). Es de carácter obligatorio y es el último nivel de educación básica. Se imparte en cinco modalidades: el general, para trabajadores, telesecundaria, técnica y abierta. A excepción de la abierta, los demás servicios componen la secundaria escolarizada. La edad ideal para su ingreso y terminación es de 12 a 14 años, y en caso de no cumplir con este requisito se hace necesaria la búsqueda de opciones que den mayor flexibilidad como el sistema abierto.
- ⇒ Nivel Medio Superior (Nivel 4). Comprende tres tipos de sistema: Propedéutica (bachillerato general), Propedéutica- terminal (Bachillerato especializado o tecnológico) y Terminal (Profesional medio). Se considera como obligatorio.
- ⇒ Tecnólogo (Nivel 4).
- ⇒ Licencia Profesional, Licencia Técnica, Profesional Asociado y Técnico Superior Universitario (Nivel 5).
- ⇒ Superior. Es el máximo nivel de estudios. Comprende la Licenciatura (Nivel 6) y Posgrado en educación normal, universitaria y tecnológica. Para cursar la Licenciatura y la Normal debe concluirse el bachillerato o sus equivalentes; para cursar estudios de Maestría o Especialidades (Nivel 7) es indispensable la Licenciatura; para cursar estudios de doctorado (Nivel 8) es necesario tener el grado de Maestría o méritos académicos equivalentes.

#### **1.4 Objetivos de la Educación Básica**

La Educación Básica, constituida por los niveles de educación preescolar, primaria y secundaria, pretende impulsar la formación integral de los alumnos, favorecer el desarrollo de *“competencias para la vida”*, la formación de ciudadanos democráticos, críticos y creativos. Para ello, la Educación Pública en México se ha atribuido la tarea de crear escenarios basados en los derechos humanos y el respeto a la dignidad humana, en donde los alumnos y alumnas se desarrollen intelectual, social, emocional y físicamente (Diario Oficial de la Federación, 2011).

También se busca que durante el proceso de formación en la Educación Básica los alumnos (DOF, 2011):

- a) Utilicen el lenguaje materno, oral y escrito para comunicarse con claridad y fluidez en sus interacciones en distintos contextos sociales y culturales, además de poseer las herramientas básicas para comunicarse en inglés.
- b) Argumenten y razonen al analizar situaciones, identifiquen problemas, formulen preguntas, emitan juicios, propongan estrategias de resolución a los conflictos y las lleven a cabo.
- c) Busquen, seleccionen, analicen, evalúen y utilicen información proveniente de diferentes fuentes.
- d) Interpreten y ejerzan los derechos humanos, además de los valores que favorezcan la vida democrática, actúen con responsabilidad social y apego a la ley.
- e) Asuman y practiquen la interculturalidad como riqueza y forma de convivencia en la diversidad social y lingüística.
- f) Conozcan y valoren sus características y potencialidades como ser humano. Así como el trabajo colaborativo, respetando y apreciando las capacidades en los otros y el aprecio por el logro de los proyectos personales o colectivos.
- g) Promuevan y asuman el cuidado de la salud y el medio ambiente.
- h) Aprovechen los recursos tecnológicos a su alcance.
- i) Reconozcan las diversas manifestaciones de arte.

Por esta razón, los estándares curriculares se han organizado de tal modo que las características primordiales de cada etapa del desarrollo cognitivo de los alumnos son consideradas como base primordial para el desarrollo de estas competencias. Así también, es a partir del mapa curricular que los campos de formación se organizan, regulan y articulan sin dejar de lado su carácter interactivo y la congruencia en cada uno de los niveles que conforman la Educación Básica, permitiendo la consecución de los elementos de la ciudadanía global y el carácter nacional y humano de cada estudiante. Para realizar lo anterior, los campos de formación que se imparten en la escuela son (DOF, 2011):

- ⇒ Lenguaje y comunicación.
- ⇒ Pensamiento matemático.
- ⇒ Exploración y comprensión del mundo natural y social.

⇒ Desarrollo personal y para la convivencia.

En lo que se refiere al desarrollo personal y para la convivencia, la secundaria es un nivel con un rol muy importante en la construcción de la identidad ciudadana, pues uno de sus principales propósitos, desde su creación, es la preparación de los alumnos para la vida, es decir que, además de adquirir conocimientos para responder a las dificultades propias de la sociedad, pretende formar hábitos de cohesión, cooperación social y una conciencia solidaria con los demás (Ramos, 2012), por tal razón se le asignó un apartado dentro de esta investigación, pues en este nivel se intenta fomentar el desarrollo integral de los alumnos y alumnas para favorecer la convivencia.

### **1.5 El contexto de la Escuela Secundaria**

La escuela secundaria nace en el año de 1926, durante el período presidencial de Plutarco Elías Calles, originalmente estaba vinculada a la Escuela Nacional Preparatoria y los propósitos planteados en esa época, fueron (Ramos, 2012):

- Corregir los defectos y desarrollo general de los estudiantes, iniciados en la primaria.
- Concientizar sobre la solidaridad con los demás.
- Ofrecer diversas actividades, ejercicios y enseñanzas con el fin de que cada uno descubriera una vocación y así poder cultivarla.

Para alcanzarlos en un principio se estableció un mapa curricular constituido de nueve a diez asignaturas en cada grado, con una carga horaria de 25 horas a la semana en el primer año y 27 horas y media en el segundo y tercer año. Entre las asignaturas que se contemplaron se encuentran: Aritmética, Álgebra, Geometría, Castellano, Física, Química, Botánica, Zoología, Anatomía, Fisiología e Higiene, Geografía, Historia General y de México, Inglés o Francés, Civismo etc., aunque, según Meneses (en Ramos, 2012), de los contenidos y enseñanza que se llevaban dentro de las aulas poco se sabe.

A pesar de que la consolidación de la Secundaria representó un gran avance en la historia de la educación en México, a pocos años de su fundación, se convocó a la Asamblea General de Estudios de Problemas de Educación Secundaria y Preparatoria,

con el fin de llegar a acuerdos concretos para contribuir a su mejora. Para ello, la SEP consideró pertinente realizar un análisis de sus problemas más significativos, los cuales eran: los planes de estudio, su conexión con la primaria y la evaluación del aprovechamiento de los alumnos. Es a partir de ese momento que comienzan una serie de cambios en los planes de estudio, registrándose desde 1928 hasta 2006 siete reformas educativas que afectan directamente a este nivel (1932, 1934, 1945, 1960, 1975, 1993 y 2006), entre los puntos que se han tratado se encuentran los siguientes (Ramos, 2012):

- El laicismo en la Educación Secundaria.
- La elaboración de un plan de estudios que respondiera a las características y necesidades de la población a la que estaba dirigida, así como a la continuidad de los conocimientos ya iniciados en la educación primaria.
- La inclusión de programas de estudio con contenidos vocacionales, con el fin de vincular la secundaria con los estudios profesionales y técnicos.
- El fomento del desarrollo cultural integro de los educandos dentro de la convivencia social, la democracia, la fraternidad humana y la unidad nacional.
- La obligatoriedad y la gratuidad de la Secundaria, al igual que la Primaria, debía asegurar que la gran mayoría de sus alumnos adquirieran efectivamente conocimientos, habilidades, valores y actitudes necesarios para ser ciudadanos de pleno derecho y poder competir en un mundo tan complejo.

No obstante, pese a estas modificaciones, actualmente persisten problemas como la desvinculación entre los contenidos vistos en clase con los programas de estudio que pretenden preparar para la vida, el predominio de contenidos informativos, el fomento de métodos memorísticos, el rezago educativo, bajo logro académico, inapropiada organización escolar, constantes problemas específicos de la economía e intereses políticos así como la desatención de las necesidades propias de los estudiantes.

Por otra parte, en cuanto se habla de la matrícula de estudiantes, se observa un aumento significativo desde el establecimiento de su obligatoriedad y, aunque la magnitud no se ha mantenido constante, los registros más recientes indican que

durante el período del 2000-2001 a 2006-2007 se incorporaron más de 100 mil jóvenes por año, mientras que en el período 2006-2007 a 2013-2014 hubo una incorporación de 70 mil jóvenes. Este índice de inserción demuestra que, si bien no se ha logrado llegar a toda la población con edad de cursar la secundaria, en la actualidad el 91.8% de los jóvenes del país tienen acceso a ella (INEE, 2015).

Debido al aumento de la población que ingresa a este nivel, con el tiempo se fueron creando distintas formas institucionales para la enseñanza secundaria, hasta llegar a lo que ahora se conoce como: *Secundaria General*, cuyo modelo se parece más al del bachillerato; *Secundaria Técnica*, la cual conserva la enseñanza de tecnologías específicas para la incorporación del joven al campo laboral; y la *Telesecundaria*, cuya particularidad se debe a su herramienta educativa, la televisión y/o las Tecnologías de la Información y Comunicación, en donde el profesor administra el tiempo y organiza las actividades preestablecidas en la Guía de Aprendizaje que en ella se maneja.

En el tiempo de la elaboración de esta investigación, estas tres modalidades actuaban con el plan de estudios 2011, en el cual la Secundaria se define como el último nivel de Educación Básica y tiene como finalidad responder a los requerimientos formativos de los jóvenes que ingresan, proporcionándoles conocimientos y habilidades que representan el marco de una educación humanista. Estos, menciona la SEP (2011), permitirán a los jóvenes desenvolverse y participar activamente en la construcción de una sociedad democrática, en donde pondere el respeto a la legalidad, la igualdad, la libertad con responsabilidad, la participación, el diálogo, la búsqueda de soluciones, la tolerancia, la inclusión y la pluralidad.

También, al abordar componentes científicos y tecnológicos, pretende formar a los jóvenes para su acceso a los mercados productivos, lo que supone brindarles herramientas básicas que les permitan resolver los problemas que les depara la vida de adulto y, en consecuencia, obtener una mejor calidad de vida (Ducoig, 2007).

Para favorecer el desarrollo de competencias, el mapa curricular está integrado por diez asignaturas en cada grado escolar, con una carga horaria de 35 horas a la



semana. De acuerdo a los campos formativos, las asignaturas que se imparten en secundaria son:

- Lenguaje y comunicación: Español (I, II y III) e Inglés (I, II y III), cabe señalar que el caso de alumnos hablantes de Lengua Indígena, el Español y el Inglés son consideradas como segundas lenguas a la materna.
- Pensamiento matemático: Matemáticas (I, II y III).
- Exploración y comprensión del mundo natural y social: Ciencias (I: Biología, II: Física y III: Química), Tecnología (I, II y III), Geografía de México y del mundo, Historia (I y II) y Asignatura Estatal.
- Desarrollo personal y para la Convivencia: Formación Cívica y Ética (I y II). Tutoría, Educación Física (I, II y III) y Artes (Música, Danza, Teatro o Artes Visuales).

Como ya se mencionaba anteriormente, el campo que se interesa abordar en este trabajo es el de “ Desarrollo Personal y para la Convivencia” específicamente con la asignatura de Formación Cívica y Ética, pues en este espacio se pretende orientar a los alumnos y alumnas en el desarrollo de su autonomía y la adquisición de compromisos ciudadanos, tomando como marco de referencia los principios y valores democráticos tales como el respeto a las leyes y a los principios fundamentales de los derechos humanos para vivir en armonía dentro de la sociedad.

### **1.6 La asignatura Formación Cívica y Ética**

Resulta pertinente conocer de manera general la conformación de la materia Formación Cívica y Ética.

Siguiendo a Olivares (2012), para el año de 1956; el plan de estudios de secundaria contemplaba que la materia de Civismo fuera impartida dos horas en cada grado. Posteriormente, de 1960 a 1974, aparecen las materias de Educación Cívica con tres horas para tercer grado y Actividades Cívicas con dos horas para primer y segundo grado.

Durante el período de 1992 a 1993, se elaboraron y distribuyeron los planes de estudio por asignaturas para el primer grado de la educación secundaria, elaborando un

nuevo currículo que daría pie a un nuevo modelo educativo dentro del cual se encontraba la asignatura de *Formación Cívica y Ética*.

Fue a partir de 1993 que las Escuelas Secundarias Técnicas del Distrito Federal comenzaron a trabajar con el plan de estudios decretado en el Acuerdo Número 177, cuyo objetivo era ofrecer una educación de calidad. Para ello, se consideró necesario sustituir el plan de estudios por asignaturas, con 35 horas semanales, con la intención de reforzar las asignaturas de Español, Matemáticas, Historia, Civismo y Geografía. Para 1999 dicho acuerdo sufrió modificaciones que entraron en vigor con el Acuerdo No. 253, en el cual en su artículo primero estableció que la asignatura académica Civismo para primero y segundo grado de Secundaria se denominaría Formación Cívica y Ética.

Años más tarde, en el programa de Educación Cívica y Ética, versión preliminar 2005-2006, se le concibió como un conjunto de experiencias organizadas y sistemáticas, a través de las cuales se brindaría a los estudiantes la oportunidad de desarrollar herramientas para enfrentar los retos de una sociedad dinámica y compleja, misma que demandaba de sus integrantes la capacidad para actuar libre y responsablemente en asuntos relacionados con su desarrollo personal y con el mejoramiento de la vida social (Olivares, 2012).

De acuerdo al programa de Educación Secundaria del 2011, se espera que en el espacio de asignatura de Formación Cívica y Ética se dé prioridad a las necesidades e intereses de los alumnos como sujetos individuales y sociales, con el propósito de fortalecer el desarrollo de su capacidad crítica y deliberativa ante las diferentes situaciones que viven en los contextos en los que se mueven. En este sentido se hace una selección de contenidos, ordenados de tal forma que dan origen a tres ejes formativos (SEP, 2011):

- a. Formación de la persona. En él se busca desarrollar las capacidades que permitirán a los alumnos enfrentar los retos de la vida cotidiana, formular proyectos de vida que estén de acuerdo a sus intereses, necesidades y aspiraciones y contribuir en el reconocimiento de sus derechos y deberes.

- b. Formación ética. La intención de este eje es el que los alumnos aprecien y asuman un conjunto de valores y normas que conforman un orden social incluyente, así como el desarrollo de su autonomía ética, es decir, la capacidad de las personas para elegir libremente entre diversas opciones de valor.
- c. Formación ciudadana. Pretende promover en los alumnos el interés por lo que ocurre en su entorno y en el país, el aprecio a una cultura democrática y un régimen de gobierno democrático, el conocimiento y el respeto por la ley así como el desarrollo de personas que en algún momento puedan deliberar y emitir una opinión razonada en su participación en asuntos públicos y en la toma de decisiones, diálogo, organización y resolución de conflictos de manera no violenta.

Las competencias que se buscan desarrollar gradual y sistemáticamente en esta asignatura, van de acuerdo al Programa de estudios del 2011, los cuales son (SEP, 2011):

1. Conocimiento y cuidado de sí mismo. Consiste en la identificación de características físicas, emocionales y cognitivas que hacen a cada persona singular e irrepetible, reconociéndose con dignidad y valor, aptitudes y potencialidades para establecer relaciones afectivas para cuidar su salud, su integridad personal y el medio natural, así como para trazarse un proyecto de vida orientado a su realización personal. Se desarrolla a la par que el reconocimiento y la valoración de los otros.
2. Autorregulación y ejercicio responsable de la libertad. Consiste en la facultad de los sujetos de ejercer su libertad al tomar decisiones y regular su comportamiento de manera responsable y autónoma con base al conocimiento de sí mismos, trazándose metas y esforzándose por alcanzarlas. Además de reconocer que las personas pueden responder ante situaciones que incitan emociones y sentimientos, por lo que es necesario regularse para no dañar la propia dignidad o de las otras personas.
3. Respeto y valoración de la diversidad. Refiere a las facultades para reconocer la igualdad de las personas en dignidad y derechos, respetar y valorar sus

diferencias en su forma de ser, actuar, pensar, sentir, creer, vivir y convivir. Implica la disposición de dialogar y reconocer el punto de vista de los otros para conocerlos y valorarlos. Así también significa desarrollar la empatía y solidaridad para comprender las circunstancias de los demás.

4. Sentido de pertenencia a la comunidad, la nación y la humanidad. Consiste en la posibilidad de que los alumnos se identifiquen y enorgullezcan de los vínculos de pertenencia a los diferentes grupos de los que forman parte, en los que se adquieren referencias y modelos que repercuten en la conceptualización de sus características personales y en la construcción de su identidad personal. Este sentido se desarrolla desde el entorno social, cultural y ambiental inmediato en donde las personas desarrollan lazos afectivos, se saben valoradas y comparten un conjunto de tradiciones, un pasado común, pautas de comportamiento, costumbres, valores y símbolos patrios que contribuyen al desarrollo de compromisos en proyectos comunes.

5. Manejo y resolución de conflictos. El desarrollo de esta competencia involucra la disposición para vislumbrar soluciones pacíficas y respetuosas de los derechos humanos, de abrirse a la comprensión del otro para evitar desenlaces socialmente indeseables y aprovechar el potencial que contiene la divergencia de opiniones e intereses. Su ejercicio implica que los alumnos reconozcan los conflictos como componentes de la convivencia humana, y que su manejo y resolución demanda la escucha activa, el diálogo, la empatía y el rechazo de todas las formas de violencia.

6. Participación social y política. Esta competencia consiste en la capacidad de formar parte en la toma de decisiones y acciones de interés colectivo en distintos ámbitos de la convivencia social y política; para participar en el mejoramiento de la vida social es necesario que los alumnos desarrollen habilidades para tomar acuerdos con los demás, participar en tareas colaborativas de manera responsable, comunicar con eficacia sus opiniones sobre los problemas que afectan al grupo al que pertenece y formular propuestas y peticiones a personas o instituciones sociales y políticas.

7. Apego a la legalidad y sentido de justicia. La legalidad refiere al reconocimiento, respeto y cumplimiento de normas y leyes de carácter obligatorio para todos los miembros de una colectividad, y se encuentra estrechamente vinculada con el valor de la justicia. Se busca que los alumnos comprendan que las leyes y los acuerdos internacionales garantizan los derechos de las personas, promoviendo su aplicación siempre en un marco de respeto a los derechos humanos.

8. Comprensión y aprecio por la democracia. Esta competencia consiste en comprender, practicar, apreciar y defender la democracia como forma de vida y de organización política y social. Su ejercicio plantea que los alumnos y alumnas participen en actividades de grupo, expresen sentimientos e ideas de manera respetuosa y consideren los puntos de vista de los demás, colaboren en acciones colectivas para mejorar la organización y el funcionamiento del grupo. Así también que formen parte de la construcción de una convivencia democrática en los espacios donde se relacionan, y se familiaricen con mecanismos y procesos democráticos para la deliberación, toma de decisiones y elección de representantes y autoridades.

Si bien, de acuerdo a lo planteado por la SEP (2011), se tiene intenciones para establecer estrategias que configuren un modo de ser y de convivir democrática, se entendería que en la escuela los alumnos pueden y deben recibir los elementos necesarios para tener conciencia de las influencias que reciben, a fin de apreciarlas, compararlas y someterlas a juicio crítico, además de estar abiertos a otras que estimulen sus capacidades y amplíen sus perspectivas (Sebyn en Rodríguez, 2009).

Sin embargo, a pesar de estas aspiraciones en cuanto a lo que se pretende realizar en esta asignatura, lo que sucede en los salones de clase difiere en gran medida del discurso, pues como señala Rodríguez (2009), en la práctica, existe una simulación o poca potencialidad para transformar los entornos de enseñanza y aprendizaje así como manifestaciones aisladas de prácticas que no tienen trascendencia en las experiencias formativas en torno a la ciudadanía, ni coherencia con el discurso pedagógico con la que se comprometen diariamente los profesores.

Pues se observa, sigue Rodríguez (2009), que la formación del estudiante se ve obstaculizada por la presencia de una cultura de la instrucción, del adoctrinamiento que domina la cultura escolar y de algunos estilos de enseñanza que tienen efectos contrarios a los objetivos que se propone en la reforma curricular. Esto sucede porque, por una parte, los diseñadores de dicho programa proponen dar énfasis a la formación integral del sujeto ético en el campo de la ciudadanía; los profesores promueven y recuperan una ética tradicional en la vida cotidiana, en donde el proceso de objetivación e incorporación del aprendizaje sean ubicados en un depositario de información (Lemus, López y Molina en Congreso, 2009); y a los estudiantes les interesa una moral que les permita tomar decisiones en relación a su vida presente y futura, así como relacionarse con los demás en una condición de igualdad y reciprocidad, pero no les preocupa la vida ciudadana.

Para ello se requiere de un proceso sistemático, permanente e intencionado con una clara orientación, apoyado de las mismas experiencias de convivir en la escuela, para que los planteamientos no queden reducidos al empleo de definiciones abstractas y desvinculadas de los aprendizajes de los alumnos, tanto académicamente como en sus experiencias de vida (Luna, 2006). También se hace necesario que las reglas de la vida escolar sean justas para todos y aunque implique limitaciones, puedan ser escritas, aceptadas y promovidas por todos, aunque sin renunciar a la búsqueda permanente de maneras de relacionarse más justas, por lo que es necesaria la actuación no solo del docente sino también del alumno y los demás actores escolares, entre ellos los padres o tutores, directivos, etc. (Rodríguez, 2009).

Es evidente que hablar de convivencia en la escuela resulta ser un tema difícil de abordar, en especial en una sola asignatura, dado que en muchas ocasiones implementar un sistema de convivencia tiende a quedar suspendido, olvidado e incluso abandonado (Arias, Bazdresch y Perales, 2014). Pues en cuanto se habla de la formación de valores cívicos y éticos, es de primordial importancia que las relaciones en la escuela estén orientadas a la posibilidad de que todos reconozcan sus derechos y obligaciones, así como la de los demás.

## CAPITULO 2

### LA ESCUELA Y LAS RELACIONES INTERPERSONALES EN LA ADOLESCENCIA

El centro escolar en la medida en que es una institución en la que interactúan muchos elementos materiales, personales y funcionales, es considerado un ecosistema. La comparación se debe a que los distintos elementos que lo conforman están interrelacionados y solo tienen sentido en sus inter conexiones. Así también, posee otras características: la importancia del contexto, las relaciones y los intercambios psicosociales, la existencia de pautas de conducta que se negocian o imponen de manera formal e informal, etc. (Carbonell, 1996; Núñez y Romero, 2008).

#### 2.1 Los subsistemas relacionales en la escuela

Ortega (2008) señala la importancia de los “*microsistemas de relaciones*”, los cuales actúan en distintos niveles y que inciden entre sí, formando una estructura social de participación en donde se conjuga la convivencia de diversos grupos de personas que mantienen distintos sistemas de relaciones intra e inter grupales.

En este sentido se distinguen tres subsistemas de relaciones interpersonales en la escuela (Ortega y Del Rey, 2008; Ortega, s. f.):

a) El subsistema de los adultos. Este subsistema está compuesto por los docentes y, en general, el personal del centro que tiene responsabilidades académicas, de dirección, gestión, seguridad, auxiliar, etc., del cual es importante señalar la relación profesor- profesor, pues el equipo docente, como grupo de profesionales, es un elemento decisivo en relación a la calidad de la enseñanza, y aunque cada profesor/a es importante en sí mismo, es el conjunto de quienes forman un equipo, lo que realmente incide de manera significativa en la buena marcha de la vida de relaciones interpersonales en la escuela.

Por lo que respecta a su actuación, es necesaria la toma de conciencia sobre la responsabilidad que tiene cada uno en el cumplimiento de los objetivos educativos, así como de los comportamientos que cada individuo debe dominar personalmente, y otros que debe ajustar de acuerdo a las opiniones de sus compañeros/as, considerando las metas en común, así como sus propias creencias

y valores personales; aceptando como elemento significativo el respeto, ya que en ausencia de este, la posibilidad de crearse bandos de poder, de crítica destructiva y no asertiva ocasionará un deterioro en las relaciones interpersonales y profesionales.

También es primordial entender que son los profesores los primeros modelos ante los alumnos y alumnas en la escuela, por lo que la reflexión y los cambios en su conducta para la creación de un ambiente en donde pondere la comunicación sincera y expresiva, el respeto a las cualidades personales, minimizando las acusaciones sin sentido y fuera de tiempo, son permitentes y urgentes, ya que las relaciones que mantienen repercute directamente en la percepción que tienen los jóvenes de la convivencia.

- b) El subsistema profesor-alumno. Organizado alrededor del desarrollo efectivo del currículo, que da lugar a relaciones verticales y jerarquizadas en torno al vínculo entre estos dos grupos. Dentro de este subsistema, altamente dirigido por la exigencia de obtener resultados académicos, las relaciones son jerarquizadas en términos de poder y de comunicación; las expectativas de uno respecto a otros están relacionadas por las convenciones y normas que han sido establecidas, dada la función instructiva de la actividad. Por ejemplo, la mayoría de los adolescentes, inmersos en los problemas con sus pares, están más preocupados por su crecimiento y autonomía que por alcanzar una excelencia académica, provocando relaciones tensas, fomentadas y perpetuadas a medida que los estudiantes refuerzan sus concepciones del papel del maestro mediante su interacción, pues el maestro representa una figura de autoridad exigente y rigurosa, representación del mundo adulto fuera del grupo, marcando un fuerte rechazo que genera a menudo sanciones estudiantiles contra el maestro, o si intervienen varios profesores, contra toda la escuela. Pero el enfoque opuesto de parte del maestro no carece de peligros. Los conflictos y problemas que puedan aparecer tienden a resolverse mediante el uso de castigos y la expulsión del alumno.



Como se observa el docente tiene un papel de autoridad real y delegada de la sociedad que, incluso cuando la ejerce con el máximo respeto a su igual, difiere en gran medida con respecto al alumnado.

- c) El subsistema de los iguales. Se trata de los compañeros y compañeras con los que se encuentran los chicos y chicas en la escuela y en los lugares en donde pasan su tiempo libre. Los iguales constituyen redes sociales, que dada su composición y el tipo de sentimientos y emociones que tejen entre sí, se presentan como una de las estructuras sociales de participación más importantes a la hora de estudiar y comprender los conflictos y problemas que se pueden encontrar en los centros escolares. De ellos no surgen solo problemas, sino también son la fuente de la que pueden salir las posibles soluciones.

La reciprocidad afectiva y la responsabilidad sobre los actos propios son conductas que la mayoría de los escolares aprenden en el ámbito de las relaciones con sus compañeros y compañeras. La mayoría aprende de las relaciones con los otros, a comprender y practicar la solidaridad, amistad, respeto al otro, al mismo nivel que aspira a ser respetado. Sin embargo, una significativa minoría no sólo no aprenden a ser solidarios con sus compañeros, sino que puede estar aprendiendo lo contrario: a ser desagradables o injustificadamente agresivos con sus iguales. Cuando se produce un fuerte desequilibrio en el reparto del poder social de los iguales, que, en teoría, debería estar regido por pautas de equidad y sentimientos de fraternidad, comienza un proceso que puede terminar en acoso que convierten el conflicto entre iguales en un problema mucho más serio de lo que se imagina.

Ya que la población referida en esta investigación son alumnos de 2° año de secundaria, con un rango de edad de entre 13 y 14 años, es conveniente abordar una etapa muy importante en la vida del ser humano, *la adolescencia*. Por ello a continuación se mencionarán los cambios físicos, psicológicos y sociales que surgen en este período, para después ahondar en las circunstancias que pueden surgir en el aula escolar y ser causa de problemáticas que interfieran en la convivencia de alumnos y profesores.

## **2.2 Aspectos biopsicosociales en la adolescencia**

Como se sabe la adolescencia es una etapa de vida llena de cambios e incertidumbres. Pick (citado en González, 2007) subdivide la adolescencia en tres períodos: *temprana* de los 10 a los 13 años, *media* de los 14 a los 17 años y *tardía*, de los 18 a 20 años y los tres períodos pasan por cambios fisiológicos, psicológicos y sociales. Desde el punto de vista físico se observa una gran aceleración del crecimiento, así como cambios en la anatomía del cuerpo; desde el punto de vista psicológico, se observan cambios en la forma de abordar las problemáticas, de entender la realidad y la vida, que van relacionadas a las capacidades y habilidades intelectuales y desde el punto de vista social se caracteriza por el establecimiento de distintas relaciones con su grupo de iguales y con los adultos, así como la búsqueda de un lugar propio en la sociedad y de su identidad personal.

### **Aspectos psicológicos**

Durante esta etapa muchas de las habilidades básicas de aprendizaje, memoria y pensamiento progresan. La atención selectiva se desarrolla con mayor habilidad, el dominio de lenguaje continúa, el vocabulario se extiende y algunos adolescentes tienen o crean un estilo personal de hablar y escribir.

El razonamiento que caracteriza a la adolescencia de acuerdo a Piaget (en Baucum y Craig, 2009) es el pensamiento operacional formal, producto de la maduración y la experiencia, el cual se especifica por ser un pensamiento hipotético, lógico y abstracto. Este pensamiento permite al adolescente tratar con lo posible, lo futuro y lo remoto, permitiendo observar al mundo y a sí mismos de una manera diferente. Especulan sobre lo que podría ser en vez de aceptar lo que es. En este sentido se puede afirmar que pueden pensar en posibles consecuencias antes de que sucedan o en situaciones que no han vivido, además pueden imaginar otras formas de organizar al mundo y su sociedad.

A medida que desarrollan la habilidad de generar posibilidades libre y sistemáticamente, los adolescentes empiezan a reflexionar sobre el futuro y se ocupan y preocupan por conceptos abstractos e ideas tales como la educación, la justicia, la moralidad, la verdad, etcétera (González, 2007).

Al resolver una dificultad, los jóvenes comienzan con una teoría general que incluya ciertas posibilidades, las cuales puedan influir en la solución de determinado conflicto, y deducir a partir de ellos hipótesis sobre lo que podría ocurrir. La solución de los problemas empieza con la posibilidad y prosigue hasta llegar a una respuesta concreta y aplicable a la vida cotidiana. Una de las características más relevantes de este período es que el individuo intenta comprobar cada una de las hipótesis que ha creado, además puede ser capaz de extraer las consecuencias de las repuestas que obtenga y aplicarlo en contextos similares.

Esta etapa también lleva consigo, de acuerdo a Piaget (en Carretero, 2000) el egocentrismo operacional formal, el cual se caracteriza por la concepción y exceso de confianza acerca de las ideas propias con respecto a la transformación de su entorno, así como la dificultad de entender y admitir las posiciones contrarias a las suyas, ya sean de sus pares o de los adultos.

Consecuencias de este egocentrismo, son tres imágenes distorsionadas de la relación de sí mismo y el otro (Carretero, 2000; González, 2007):

- Fábula de invencibilidad. Algunos jóvenes piensan que en ningún momento tendrán situaciones en la que ellos serán los responsables de las consecuencias de sus conductas peligrosas. Es por ello que realizan actividades que implican ciertos niveles riesgo, sintiéndose erróneamente seguros de que nunca serán detenidos, caerán enfermos o morirán.
- Fábula personal. Es la tendencia de los adolescentes a considerar sus experiencias, positivas y negativas, como únicas, incomprensibles o incommunicables para otras personas.
- Audiencia imaginaria. El adolescente se considera a sí mismo como el foco de atención y preocupación del mundo, cree que los demás les están observando constantemente y que se fijan en sus reacciones, su apariencia y conducta. De ahí que los adolescentes se encuentren demasiado preocupados por lo que otros piensen de él o ella.

El egocentrismo en la adolescencia también es un reflejo de la búsqueda de la identidad del joven. Es precisamente en esta búsqueda donde el adolescente se

pregunta quién es y quién quiere ser. Por esa razón, necesita experimentar diferentes papeles en los distintos ambientes en los que se desenvuelve, por lo que es frecuente observar que adopta una gama, en ocasiones contradictorias de actitudes, las cuales pueden ir de la timidez, agresividad a actitudes despectivas o cariñosas. El estado de confusión por el que atraviesa el adolescente suele desconcertar a los padres, pero sin duda el mayor desconcertado es el propio joven, quien constantemente se interroga por quién es en realidad (González, 2007).

### **Aspectos sociales**

Es indiscutible la importancia de las relaciones entre iguales en la adolescencia, ya que en este marco se ensayan, practican, y aprenden diversas habilidades y procesos imprescindibles para el ajuste personal y social, como son: identidad personal, desarrollo cognitivo, emocional, bienestar personal y social. Así también cuando experimentan complicaciones en su vida, el papel de los pares es de vital importancia, pues participan como fuente de apoyo emocional durante el proceso difícil, y en ocasiones extraño, de cambios físicos, pues se siente bien estar con seres que experimentan cambios semejantes. El grupo de pares es también una fuente proveedora de afecto, simpatía y guía moral, así como los principales actores de situaciones que son apropiados para experimentar y lograr la autonomía y la independencia de los padres (González, 2011; Papalia, Wendkos y Duskin, 2009). Considerando lo anterior a continuación se describirá la relación con los pares.

### **El grupo de pares**

A medida que el niño crece, tiende a atribuir una gran importancia a las actitudes y opiniones de otras personas, en especial de quienes considera sus amigos con la misma edad, pues necesitan obtener de ellos, apoyo emocional, aceptación y simpatía.

Los amigos y los compañeros son cada vez más importantes en la vida del adolescente. Su contribución en el desarrollo social del individuo puede ser especialmente importante durante la primera etapa de la adolescencia, cuando están empezando a aceptar los cambios físicos y emocionales en sus vidas. En la mayoría de los casos, el creciente apego hacia los compañeros no interfiere en sus relaciones con los padres, sino que más bien las complementa. Sin embargo, si al adulto le resultaba

difícil empatizar plenamente con el infante o el niño, ahora le resultará más difícil mantener relaciones afectivas con él, pues en este período pasan a ser personas menos significativas, considerando a los amigos una base más importante (González, 2007).

Ahora bien, es necesario señalar que el grupo de compañeros es formado durante la convivencia constante en la escuela o en el vecindario, organizándose con rapidez, permaneciendo estable y unido, observándose dentro de una estructura de normas que rigen las interacciones de sus integrantes, así como los roles que juega cada uno. Dentro del grupo la estructura es más formal, pues se establecen requisitos especiales para pertenecer, así como diversas actividades y ritos, que muchas veces no se expresan explícitamente, pero se observan en la conducta de sus integrantes (Papalia, Wendkos y Duskin, 2009).

Siguiendo a Baucum y Craig (2009), a continuación se mencionan las diferencias individuales en habilidades generales, especiales y en información, que ayudan a definir el papel de un adolescente en un grupo. Por supuesto que cuanto más grande sea el grupo, más dividido en categorías será el papel que adopta, y este dependerá de su actitud o de una serie de circunstancias que le imponen este papel a la persona y hacen que continúe con el mismo, incluso muchas veces en contra de su voluntad. Entre los papeles que se pueden desempeñar se encuentran los desagradables y los agradables, entre ellos se incluyen al líder, al chistoso, al sonriente seguidor, al creador de problemas, al sumiso, al teniente o el segundo al mando, el que tiene las respuestas, el presumido, el chismoso, el buen muchacho, y muchos otros. El observar a los grupos de adolescentes en una de sus reuniones después de la escuela o en su actuación diaria en el salón de clase, revelará muchas de las posibilidades.

Diversas clases de factores influyen en la asignación del papel personal, el cual puede ser impuesto o adoptado por el mismo adolescente de manera voluntaria. Uno de esos factores, ya sea dotación física y/o mental, produce al revoltoso, al atleta, al muchacho con lentes, al gordo, al de razonamiento lento o a la persona talentosa con un plan. Otro factor puede ser el de una relación personal que exista entre el chico o

chica y una persona con elevado estatus. Sin embargo, la naturaleza del papel y su valor depende del tipo de grupo y sus objetivos.

Cabe señalar que un papel que proporciona un nivel bajo ante los ojos del grupo de pares proporciona un nivel más alto en otro. Cualquier papel que un individuo desempeñe, para él o ella, es de primerísima importancia, aun cuando el observador adulto pueda considerar que el papel y sus consecuencias sean intrascendentes. El estatus que ha ganado un joven es aquel que ha provenido de su propio esfuerzo, considerándolo la base de su aceptación entre sus pares. La tarea que a un adulto le podría parecer sometido o inconsecuente puede ser en verdad una gran fuente de satisfacción para quien lo desempeña al interpretarlo en la situación de aprobación de grupo.

Por otra parte, no es necesario que la imagen que un joven tenga de sí mismo le ofrezca un cuadro verdadero de lo que sienten las demás personas por él. Por lo que es necesario aclararles que un individuo en cualquier grupo puede tener dos papeles, el que desempeña en grupo y su propia concepción. Este punto es de gran importancia ya que el adolescente puede verse a sí mismo en un papel muy distinto del verdadero, y siempre que no se enfrente con demasiada frecuencia a una realidad desagradable, puede ajustarse con bastante comodidad.

Sin embargo, en muchas ocasiones cuando la realidad se vuelve demasiado difícil para los jóvenes, les resulta fácil refugiarse en la fantasía, en la cual es posible adoptar cualquier papel. Las fantasías en los adolescentes no son malas por necesidad, de hecho, son frecuentes, pero cuando comienzan a afectar la vida de un individuo al grado de que este las use como una retirada continua y habitual de la realidad, se convertirá en síntoma de un desajuste interno. Los adolescentes que encuentran gran satisfacción en la fantasía pueden encontrar poca en los contactos sociales. Incluso se pueden volver renuentes a buscar experiencias sociales, aun cuando podrían tener éxito si lo intentaran.

## **Grupo de amigos**

Como se observa, el grupo es una fuerte influencia en cada joven que lo integra, pues ven en él a una comunidad de gente con ideas similares, regularmente parecidos en edad, etnia y clase social, en donde también pueden formar grupos de entre tres y nueve miembros, los cuales se llegan a valorar como buenos amigos, en donde, la mayoría de las veces, se conforma con integrantes de ambos sexos. Esta interrelación permite el conocimiento mutuo, una integración, maduración social y sexual más amplia y completa (González, 2007).

Entre los miembros de este grupo existen lazos de amistad y atracción mutua, en donde todos se descubren y se dan a conocer. Juntos van aprendiendo a socializar en mutua interacción y empatía, resultando más natural pues ellos se han elegido uno a otro. En su seno aparecen los secretos, la intimidad, los cuchicheos, los comentarios y con frecuencia las primeras experiencias sexuales.

Las características más relevantes en las amistades en este período son la lealtad y la intimidad, pues de cierta forma los amigos están obligados a salir a la defensa de los demás miembros del grupo y a no hablar nunca mal por detrás de uno, así como se supone que siempre van a escuchar y a compartir las ideas y los sentimientos personales sin ridiculizar ni traicionar la confianza puesta en ellos. Estas amistades suelen durar por lo menos un año, aumentando su estabilidad con el transcurso del tiempo, siendo la traición una de las principales razones por las que se termina la relación amistosa en esta etapa de la vida (Baucum y Craig, 2009).

En términos generales, los adolescentes suelen escoger amigos y salir con personas cuya clase social, intereses, valores morales y ambiciones académicas sean similares. Adquieren mayor conciencia de los grupos de compañeros y amigos, así como les interesa mucho saber si su grupo es o no aceptado. Saben a qué tipo de grupo pertenecen y analizan el efecto que tendrá en su estatus y reputación, así que por lo general si cada uno de estos aspectos agrada al adolescente su desenvolvimiento será satisfactorio.

Ahora bien, cabe resaltar que en los diferentes espacios de una institución educativa se articulan circunstancias que permiten y promueven distintos tipos de relaciones entre las personas que allí conviven, las cuales pueden verse afectadas por conflictos de diferente índole, por lo que resulta necesario conocer la conceptualización y tipología de este término.

### **2.3 El conflicto presente en la convivencia escolar**

La escuela es la institución en donde los adolescentes comparten varias horas del día con sus pares y tienen la oportunidad de formar las primeras formas de regulación social. Las relaciones que aquí surgen pueden estar llenas de dificultades y desencadenar diversos conflictos, por lo que no es posible pretender que la educación transcurra sin ellos (Fernández, 2004).

Entonces resulta necesario que se advierta como diversos autores definen este concepto. Como primer autor se encuentra Torrego (2003) (en García-Longoria y Ortuño 2010), quien sostiene que el conflicto es una situación en la que dos o más personas entran en oposición o desacuerdo porque sus posiciones, intereses, necesidades, deseos o valores son incompatibles o percibidos como tal, en donde las emociones y los sentimientos juegan un papel muy importante. En palabras de Moore (citado por Fernández, 2001), existe un conflicto cuando dos o más personas compiten por objetivos o recursos que son percibidos como auténticamente discrepantes.

A esto hay que agregar que, de acuerdo a Funes (2010), el conflicto es un proceso, es decir, es construido por las partes en disputa y tiene un surgimiento, un desarrollo y un desenlace, creando así una interacción entre las partes afectadas.

Cabe señalar que ninguno de estos autores da una connotación negativa a la definición que aportan, sin embargo, socialmente cuando se habla de un conflicto se concibe como un suceso que hay que evitar, esto debido a varias razones (García, 2011):

- En primer lugar, porque se le asocia de manera automática a la manera en que se suele resolver, es decir, mediante la violencia.



- Existe la idea de que hacer frente al conflicto implica invertir mucho tiempo y probablemente durante este lapso se genere un ambiente de fuerte tensión tanto para profesores como para alumnos.
- Cuando existe el sentimiento de competitividad entre las dos partes del conflicto, el tratar de llegar a un acuerdo resulta improductivo. Esto también sucede cuando la carga emocional presente en los involucrados logra dominarlos.
- En la medida en que se desarrolla el proceso de resolución de un conflicto, las ideas y los pensamientos que ambas partes tenían al principio se puede distorsionar, dando pie a la confusión de ideas y con ello a la confrontación intolerante de ambas partes.
- Otro inconveniente es el uso incorrecto del diálogo, es decir, cuando se comparten los puntos de vista y no se respeta el turno de cada involucrado, no se escucha el argumento del otro o no se da el mismo valor a cada una de las partes.
- También, mientras se intenta resolver un conflicto, el aspecto que lo detonó puede pasar desapercibido y surgir asuntos no resueltos, por lo que el problema central acaba perdiendo la atención debida.
- Desde el punto de vista de los sujetos implicados, un aspecto que lleva a una inadecuada solución es no ceder y mantenerse siempre en una posición neutral.
- Incremento de las diferencias entre los puntos de vista de cada involucrado, difuminando las similitudes existentes entre las ideas de ambos, para así destacar la importancia de su propia idea.

Como se observa, existe la posibilidad de que la interacción de las partes pueda salir deteriorada en función del procedimiento de resolución del conflicto; ya que no todos los implicados responden de la misma forma ante ellos, unos responden de forma agresiva, enfrentándose con la intención de vencer y anular a la otra parte, provocando que el problema sea más severo, posibilitando situaciones de violencia; otros actúan de forma pasiva, huyendo o ignorando el conflicto para no tener que enfrentarse a él, dado que carecen de las habilidades suficientes para hacerlo.

Cuando la violencia es usada como medio de resolución, es momento de frenar la situación y encontrar nuevos métodos que eviten que las personas inmersas en una confrontación salgan perjudicadas, ya sea de manera física o psicológica, porque como se sabe, la violencia es aprendida, en cambio el *conflicto* es inherente e inevitable en las relaciones humanas, pero la violencia al ser aprendida, se puede erradicar y en su lugar se puede aprender nuevas formas de solucionar los conflictos.

Puesto que la escuela está muy ligada a acciones y formas de relación, ésta puede ser considerada como un lugar propicio para su propagación, por lo que sería conveniente que la convivencia escolar no sólo se centrara en estudiar la manera en que los estudiantes hacen frente a los conflictos; sino también estar al tanto de los conocimientos, herramientas y habilidades con los que cuentan los docentes para prevenir y/o atender las situaciones conflictivas, y evitar que los alumnos recurran a la violencia.

Por otra parte, es necesario conocer las múltiples causas que pueden generar un conflicto de acuerdo a algunos autores.

Para Melero (citado en Martínez-Otero, 2005) las características que influyen en el surgimiento de conflictos son: la jerarquía estricta, la obligatoriedad de la asistencia, la necesidad de aprobar cierto número de exámenes, el autoritarismo de la institución, que origina tensión y rebeldía.

Por lo que respecta a Gázquez y Pérez (2010), consideran que los conflictos también pueden surgir por “causas internas”, tales como:

- Características personales de los propios alumnos. Falta de autoestima, problemas de tipo afectivo, inseguridad.
- Fracaso escolar. Imposibilidad de seguir el ritmo del proceso de enseñanza-aprendizaje de sus compañeros y la falta de interés en los temas y actividades escolares.
- Aulas masificadas. Número excesivo de alumnos, más de treinta en aulas de secundaria.

- Falta de coordinación y/o comunicación entre los profesores. Disparidad de criterios al momento de afrontar diferentes situaciones de conflicto en el centro, falta de cohesión en el grupo para tomar decisiones.
- Profesorado joven poco preparado, escaso compromiso, falta de implicación y dedicación al centro, tanto a nivel de convivencia como a nivel de pertenencia en cualquier proyecto educativo.
- Poca estabilidad del profesorado. Continúas rotaciones del profesorado.
- Falta de formación profesional por parte del profesorado del centro. Falta de recursos para afrontar la gestión del aula, falta de motivación de algunos/as profesores/as, falta de empatía con los alumnos.

Entre los conflictos más frecuentes, según Casamayor, et al. (2007), se encuentran:

- De relación entre el alumnado, y del alumnado con el profesorado: actitudes peyorativas y de desprecio, agresividad verbal y física, violencia.
- De rendimiento: pasividad, apatía e incumplimiento.
- De poder: liderazgos negativos, arbitrariedad.
- De identidad: actitudes cerradas y agresivas que se vuelven contra los demás o contra los objetos, el mobiliario o instalaciones escolares.

La disciplina y la disrupción también pueden ser factores desencadenantes de conflictos, a continuación se explicaran los motivos.

### **La disciplina**

En años recientes, también ha aumentado el sentir por parte del profesorado, y la sociedad sobre la falta de motivación por aprender y sobre todo la “falta de disciplina” que impera en las aulas, por lo que es necesario hacer una revisión sobre el tema.

La palabra *disciplina* está compuesta, etimológicamente, por el verbo *discere* (aprender) y *puer* (niño), literalmente la palabra refería al conjunto de cosas que un niño puede aprender (Furlán, 2003). Actualmente la palabra sigue asociada a la idea de aprendizaje, aludiendo varias acepciones (Furlán, en Aguilera, Muñoz y Orozco, 2007):

- ⇒ Se utiliza para referirse a la aplicación de sanciones o castigos cuando se infringen normas.

- ⇒ Señalar el desarrollo de habilidades cognitivas o morales.
- ⇒ El establecimiento de reglas que propicien un clima donde se favorezca el aprendizaje.
- ⇒ Señalar el control que ejerce una persona sobre otra con la finalidad de imponer obediencia.

De manera similar para Calvo, García y Marrero (2005) (citados por Fernández y Cuadrado, 2010) la disciplina hace referencia al conjunto de normas, reglas y procedimientos aplicados al contexto del aula, cuyas finalidades son conseguir las mejores condiciones para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por otro lado, también es considerada como un instrumento de gestión, control y gobierno del aula, y su objetivo es enseñar a los alumnos conductas prosociales que les permitan vivir en sociedad.

Por lo que se puede afirmar que *disciplina* es una cuestión tanto de *orden* como de *formación* de niños y jóvenes, asunto que no surge espontáneamente, sino que factores tales como la organización escolar y el desempeño de profesores son de primera importancia para establecer los cimientos que preparan al individuo para la vida social (Furlán, 2003).

En cuanto al rol de los profesores existen cuatro prácticas disciplinarias que pueden ejercer y que tienen diversas manifestaciones en el alumnado (Fernández y Cuadrado, 2010):

El primer estilo es el *autoritario*, en donde el adolescente y profesor mantienen una reiterada lucha por el dominio y el control. Las constantes exposiciones a prácticas disciplinarias autoritarias resultan perjudiciales para un correcto y equilibrado desarrollo de personalidad y de la competencia social del alumnado. En este estilo, los estudiantes tienen que asumir las decisiones académicas, conductuales y sociales del profesor sin debatirlas ni cuestionarlas, lo cual incentiva o refuerza un comportamiento sumiso.

En cambio, otros profesores presentan un estilo disciplinario *permisivo* caracterizado por un escaso o nulo control y altas dosis de afecto. En estos casos, el profesor pretende aproximarse a los alumnos manteniendo con ellos una relación

prácticamente similar a la que los adolescentes mantienen con sus iguales, es decir, de total horizontalidad. El problema surge cuando existen conflictos de intereses o cuando son los alumnos quienes tratan de imponer su control. En estas circunstancias, el profesor tiene que dejar de ser un igual y convertirse en un signo de autoridad y es en ese momento cuando pueden verse multiplicados los problemas de conducta, pues los alumnos no están acostumbrados a la disciplina, ni a visualizar al profesor como figura de autoridad.

Un tercer estilo disciplinario es el *indiferente*, aquí el comportamiento de los docentes demuestra que nada de lo que ocurra en el aula o a los propios alumnos les importa y mucho menos les preocupa. Con el estilo permisivo coinciden en la ausencia de autoridad, sin embargo, los profesores indiferentes no muestran ningún signo de interés o afecto hacia los adolescentes, a pesar de que estos últimos lo “reclamen” constantemente.

Por último, se encuentra el estilo *democrático*. Las prácticas educativas de los profesores que la asumen están basadas en el diálogo, la reflexión, la negociación y el acuerdo. Las relaciones que mantienen con sus alumnos no son simétricas, pero como símbolos de autoridad procuran tomar en cuenta la voz de los adolescentes y tienen especial sensibilidad con sus necesidades evolutivas. Así también buscan favorecer la autonomía de sus alumnos y alumnas en la toma de decisiones y el cumplimiento de sus responsabilidades.

Es necesario observar que la tarea de disciplinar a los alumnos comprende energía, tiempo y dedicación, de tal forma que impide el cumplimiento de la misión de la escuela, pues además de no producir aprendizaje alguno, conlleva fenómenos como la deserción, reprobación, violencia, un clima desfavorable para el proceso de enseñanza-aprendizaje y la frecuente frustración de quienes participan, alumnos y profesores (Foladori y Silva, 2014).

Ahora bien, para disminuir o erradicar los efectos de la indisciplina, existen tres modelos, identificados como los más usuales, para la regulación de la convivencia, de acuerdo a Torrego y Moreno (2003) (citados en Bravo y Herrera, 2011):

1. El modelo sancionador: Ante una infracción de las normas de convivencia del centro, o ante cualquier conflicto, los órganos encargados de velar por la convivencia aplican una corrección de tipo sancionador sobre unos supuestos previamente estimados por la normativa (reglamento). Por otra parte, el incumplimiento de las correcciones impuestas dará lugar a un agravamiento de la falta con la aplicación de nuevas sanciones según una sucesión de las mismas.
2. El modelo relacional: Este modelo hace frente a las situaciones de deterioro de la convivencia, en la comunicación directa entre las partes y en el ejercicio del diálogo como medio de resolución de conflictos. Así, a través del diálogo y la comprensión se va adquiriendo la necesidad de respeto a las normas como base de la convivencia. En este modelo, el centro define sus normas de convivencia y su marco regulador con la participación activa de la comunidad educativa y ante cualquier situación de conflicto se ofrece la posibilidad a los involucrados de acudir a un sistema de mediación o de negociación de tal manera que todos asuman las soluciones acordadas.
3. El modelo integrado: Este comprende los aspectos más positivos de los dos anteriores, recoge la necesidad de hacer explícito a la comunidad educativa tanto el marco regulador normativo como la existencia de unas reglas propias definidas democráticamente. Sin embargo, ante una situación de incumplimiento, se pone el acento en primer lugar en los aspectos relacionales como procedimiento preferente de resolución. En consecuencia, los centros prevén otras posibilidades no sancionadoras de resolución a los conflictos de convivencia que puedan darse, generando unas estructuras específicas que se ofrecen a los miembros de la comunidad educativa como primer paso para la solución de sus divergencias, todo ello, sin perjuicio de aplicar la vía sancionadora prevista en la norma, o que ésta quede definitivamente cerrada, en situaciones extremas.

Por tanto, aunque hay profesores que no manifiestan grandes dificultades al impartir la clase, hay otros que, por el contrario, de forma reiterada y constante se enfrentan a conflictos y episodios de indisciplina por parte de sus alumnos. Por lo que,

se afirma que las actitudes, comportamientos y habilidades de los profesores pueden actuar como elementos disuasorios ante los conflictos o, por el contrario, pueden coadyudar en su persistencia.

También es frecuente que la indisciplina se confunda con la disrupción, por ello es necesario entender a que se refieren directivos y docentes cuando hacen uso de este segundo término.

### **La disrupción**

La disrupción es entendida como un estado de inquietud y desorden en clase, generada por las acciones de los alumnos, las cuales distraen, perturban, compiten o amenazan las tareas cotidianas en el aula. (Calvo, García y Marrero citados en Castillo, Grieger et al. 2005).

La conducta disruptiva en palabras de Caicedo (2012), se define como un comportamiento prolongado de cualquier tipo que tenga como resultado la interrupción de la clase y requiera la intervención del profesor para poder continuar impartiendo su clase. Se trata de conductas aisladas y persistentes, que se manifiestan de manera reiterada por algunos o la mayoría de los alumnos con el profesorado en general o con algunos profesores en particular.

Como características de la disrupción, según Fernández (2001), se encuentran las siguientes:

- ◆ Son un conglomerado de conductas inapropiadas dentro del aula, tales como levantarse a destiempo, hablar cuando explica el profesor, etc.
- ◆ Supone que los objetivos educativos de las diferentes personas en el aula no convergen en un punto común; es decir, los propósitos educativos iniciales del profesor no son compartidos y asumidos por todos los alumnos.
- ◆ Retarda y en algunos casos impide el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- ◆ Se convierte en un problema académico, pues no permite ampliar, ni reforzar los conocimientos debidos.
- ◆ Se interpreta como un problema de indisciplina en el aula.
- ◆ Su repercusión excede a los individuos sobre los que se centra la acción (alumno-profesor), porque produce mayor fracaso escolar en el grupo clase.

- ◆ Propicia un clima de tensión dentro del aula, lo cual posibilita malas relaciones interpersonales, entre profesores y entre los mismos jóvenes.
- ◆ Separa emocionalmente a profesores y alumnos, impidiendo en muchos casos planteamientos didácticos innovadores.

En lo que respecta a las actividades que comúnmente se ven afectadas por conductas disruptivas, se encuentran:

- ✓ Las normas: deteriorar el material, desorden del mobiliario, comer en clase, realizar ruidos o gritos, falta de orden a las salidas y entradas de clase.
- ✓ La tarea: no traer los deberes, rehusarse a hacer las actividades en clase, emitir comentarios fuera de lugar, falta de interés, pasividad e inactividad o preguntar insistentemente con ánimo de retrasar la clase.
- ✓ Respeto al profesor: platicar cuando él o ella habla, no acatar sus indicaciones, levantarse sin permiso de su sitio, amenazar y/o burlarse del profesor.
- ✓ La relación con los compañeros: pelearse con un igual, reírse de él, hacer gestos.

Como se anticipó, dentro del aula la disrupción es vivida como una constante, que es compartida tanto por los alumnos como por los profesores y supone la mayor dificultad y primer motivo de conflicto escolar. (Maldonado, 2004).

De acuerdo con Fernández (2001) los alumnos actúan así por diferentes razones; en algunos casos por aburrimiento y la necesidad de diversión, en otros, como consecuencia de la sensación de fracaso y la dificultad de seguir la marcha de aprendizaje del grupo, otras veces puede ocurrir para llamar la atención del profesor o de sus propios compañeros, o simplemente como una forma de socialización entre los propios alumnos.

Como se puede observar, la comunidad educativa tiene una gran responsabilidad, pero no sólo para dar soluciones cuando los problemas aparecen, sino también para conseguir crear los ajustes necesarios para una adecuada resolución de los conflictos, dotando de herramientas tanto a alumnos como profesores para gestionarlos de manera pacífica y constructiva, previniendo así, las prácticas violentas.



## La violencia escolar

En muchas ocasiones las normas, sentimientos, actitudes, valores, organización y realización de las actividades escolares también pueden ser alteradas por situaciones violentas, las cuales influyen de manera importante en la convivencia y el desarrollo tanto de alumnos como de profesores.

Actualmente es difícil contar con una definición única para el concepto de *violencia*, dada su complejidad, la multitud de elementos que la constituyen y la diversidad de su tipología. No obstante, la Organización Mundial de la Salud (2002) define la violencia como el uso deliberado de la fuerza física o el poder, ya sea en grado de amenaza o real contra uno mismo, otra persona, un grupo o comunidad, que provoque o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo y/o privaciones.

Desde el punto de vista de Ortega y Del Rey (2005), la *violencia* implica un trato desequilibrado que transgrede los derechos de quienes reciben actos de acoso, exclusión social, maltrato físico o psicológico, realizado por una persona, grupo o institución, ya que imponen un abusivo uso de poder contra otra u otras personas, dejándolas en una situación de desequilibrio, impotencia y/o marginalidad. Así también, Ortega (s.f), considera la violencia como un fenómeno social y psicológico; social puesto que surge y se desarrolla en un determinado clima de relaciones humanas que lo potencia, permite y/o tolera; y psicológico, porque afecta personalmente a quienes se ven acorralados en este tipo de problemas

Ahora bien, respecto a la *violencia escolar*, se engloban aquellas conductas negativas realizadas por cualquier tipo de actor en el entorno escolar, por ejemplo, peleas entre alumnos, comportamientos antisociales o vandalismo. (Alfaro, 2011). Cabe señalar también que *violencia escolar* no es lo mismo que *acoso escolar*, pues este último refiere al uso exclusivo de múltiples expresiones de violencia entre pares, es decir entre compañeros de clase (Frías y Santoyo, 2014).

Desde un inicio y hasta hoy en día, al hablar de violencia en las escuelas se pone especial atención al aspecto del bullying o acoso escolar, elaborándose así un gran número de investigaciones, las cuales reportan un panorama general de las

repercusiones en alumnas y alumnos, con el objeto de diagnosticar situaciones de riesgo o favorecer programas de intervención, aunque dejan de lado los actos de violencia que ejercen y padecen los profesores, directivos, personal administrativo, etc. (Furlán y Saucedo, 2004; Del Rey y Ortega, 2005).

Así también, como señala Jiménez (2012), mientras que los episodios visibles de violencia escolar son los más estudiados, existen otras dos dimensiones que no son tomadas en cuenta y que se relacionan y retroalimentan entre sí, estas son: la violencia institucional (se ejerce o mantiene desde el nivel de la organización escolar) y la violencia simbólica (uso del poder para imponer ciertos significados en un contexto social determinado).

Siguiendo con este autor, además de esta dificultad, existen otras que impiden diseñar e implementar proyectos de convivencia, por ejemplo, que los actores involucrados directamente suelen asumir que las manifestaciones de violencia escolar son un tema de carácter individual de quien las ejecuta, por lo que el problema se afronta atendiendo y trabajando con aquellas “individualidades” problemáticas, en específico, con el alumnado que violenta a sus pares o a otros actores educativos. Con ello, puede surgir la necesidad de que la intervención sea realizada por agentes que no pertenecen a la comunidad escolar, por ejemplo: psicólogos, miembros del sector salud, policías, entre otros; aceptando, de algún modo, la imposibilidad de la escuela de intervenir sin el apoyo de los sectores ya mencionados (Furlán, 2003).

Aunado a ello, se encuentra la ineficacia de las políticas públicas en educación que permitan abordar el problema, pues además de no aportar los lineamientos adecuados para la conceptualización de la violencia escolar, consienten que se repitan y mantengan un sin número de sus expresiones, interfiriendo con la posibilidad de configurar una estrategia que aborde la violencia escolar en todas sus dimensiones.

### **Investigaciones sobre la violencia escolar en México**

Es necesario señalar que, aunque las escuelas no estén llenas de violencia, el fenómeno como tal existe y se presenta en diferentes niveles de gravedad que de una u otra forma, afecta a los miembros de la comunidad escolar en un plano psicológico,

educativo y social (Ortega y Del Rey, 2005). A continuación, se referirán algunos estudios que dan cuenta de ello.

Resulta importante decir que en México, la investigación formal sobre la temática de violencia comienza en la década de los noventa, en donde se prestó especial atención a la indisciplina escolar, la cual, debido a la imprecisión de su noción, dio lugar a la centralización de la violencia escolar (Furlán y Saucedo, 2012).

Una de estas investigaciones fue realizada por la Dirección de Evaluación de Escuelas del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), en la cual se abordó la disciplina, violencia y consumo de sustancias nocivas a la salud en escuelas primarias y secundarias de la República Mexicana en 2005. Con el propósito de explorar la magnitud de las manifestaciones de violencia, su relación con el consumo de drogas, factores familiares y escolares que inciden en su expresión, se aplicó un cuestionario a cuatro muestras: dos de alumnos y dos de maestros de los niveles de educación primaria y secundaria, considerando escuelas públicas, privadas rurales y escuelas indígenas a nivel primaria, y en secundaria las escuelas generales, técnicas, telesecundarias y privadas del país. Tomando en cuenta los índices de violencia se observó que poco menos del 20% de los niños de sexto grado de primaria aceptó haber participado en actos de violencia, mientras que el porcentaje de los alumnos de secundaria fue del 11.6%. Sin embargo, la proporción en cuanto a la percepción de haber sido víctima, siendo el robo la principal manifestación de violencia y la burla la segunda, es mayor que el registrado en el índice de participación, principalmente en secundaria, pues se encontró que el 18.2% de los alumnos dijo haber sido agredido (Aguilera, Muñoz y Orozco, 2007). Cabe señalar que, aunque no se reporten índices de violencia alarmantes, no se debe restar importancia a su manifestación.

Por su parte Castillo y Pacheco (2008) en la fase exploratoria de un proyecto para disminuir el abuso entre iguales, trabajaron con adolescentes de 18 secundarias de la ciudad de Mérida, de los turnos matutino y vespertino, en donde eligieron de forma aleatoria a grupos de 15 jóvenes de segundo grado en cada una de las escuelas. De acuerdo a los resultados obtenidos se advirtió, tanto en datos cuantitativos como en observaciones de campo, que los alumnos percibían que la relaciones entre ellos y sus profesores no siempre eran las adecuadas y aunque generalmente los profesores

trataban “bien” a los alumnos, el 48.4% de los estudiantes señalaron que algunos o varios de sus compañeros tenían problemas con un profesor, advirtiéndose apodos e infamaciones por parte de los jóvenes en contra de sus maestros.

Entre las formas más comunes de maltrato entre compañeros se encontraron los insultos, apodos ofensivos y los chismes, mientras que las agresiones físicas, aunque no muy frecuentes, lograron una presencia significativa.

Murillo y Román (2011), realizaron un estudio que pretendió determinar la relación entre la violencia escolar y el desempeño académico de los estudiantes de primaria en América Latina. Estos autores trabajaron con los datos obtenidos en el Segundo Estudio Regional Explicativo y Comparativo (SERCE) de la UNESCO, desarrollado entre 2005 y 2009, cuyo objetivo fundamental fue describir qué y cuánto aprendían los estudiantes latinoamericanos, así como el contexto en el que se desenvolvían. Debido a que el maltrato entre pares sólo fue abordado con alumnos de 6° grado, únicamente se trabajó con esta muestra.

En este estudio se exponen los resultados obtenidos en 16 países de Latinoamérica, entre ellos los de México, en donde participaron un total de 4, 861 alumnos. Se destaca que un 44.47% de los alumnos mexicanos fue víctima de maltrato, entre ellos el 40.24% apuntó haber sufrido robo, 25.35% indicó haber sido insultado o amenazado y un 16.72% fue maltratado físicamente.

El 56.88% de los alumnos encuestados del país afirmó conocer o haber presenciado algún episodio de violencia en la escuela que involucraba a algunos de sus compañeros, en donde el 47.19% identificó que alguno de sus compañeros había sufrido robo, un 32% observó insultos o amenazas y un 33.98% distinguió el maltrato físico. El análisis de los datos indicó una relación significativa entre el género de los estudiantes y el haber sufrido algún tipo de robo, insulto, amenaza o maltrato, refiriéndose específicamente a México, Argentina, Chile, El Salvador, República Dominicana y Paraguay, exponiendo que los niños son quienes sufren más estos tipos de maltrato en la escuela en comparación con las niñas. En cuanto a la relación entre violencia escolar y desempeño académico se identificó que en los países en donde

existe una mayor tasa de violencia entre pares no marca diferencias en el desempeño escolar.

Otra de las investigaciones que refieren la violencia escolar, específicamente en secundaria, es el realizado por Joffre et al. (2011), quienes trabajaron con 688 alumnos de los tres grados del turno matutino en una escuela pública ubicada en el municipio de Ciudad Madero, Tamaulipas. Entre los resultados que obtuvieron se destaca que el 40.1% de los participantes mencionó que en los últimos tres meses los problemas de maltrato entre compañeros se dieron casi todos los días, siendo las formas más frecuentes de violencia los insultos y apodos (40.9%), seguido de las humillaciones y burlas (16.5%). Con respecto a los lugares en donde solían ocurrir estas manifestaciones se encontró que la mayoría de las veces sucedía en el aula cuando el profesor no se encontraba presente. Al realizar una comparación entre los tres grados escolares se observó que el rol de víctima era más común en los alumnos de primer año, mientras que el papel de agresores y víctimas-agresores era más frecuente en alumnos de segundo año.

Como se observa en las investigaciones, la percepción de los alumnos acerca de la violencia en las escuelas es evidente, si bien los datos cuantitativos reflejan similitudes en cuanto a la percepción que tienen de su incidencia, se necesita abordar a que se refieren los alumnos con cada una de las manifestaciones que mencionan, por ejemplo, que tipos de insultos creen significativos, el contenido de las amenazas, los apodos ofensivos, etc., para así conocer qué problemáticas son las que hay que abordar de manera inmediata.

En cuanto al género, los hallazgos revelan que los hombres son más proclives a implicarse en actos de violencia física; mientras las mujeres tienden a utilizar la violencia verbal. También se ha identificado que las formas más comunes de maltrato entre compañeros es el verbal (insultos, burlas); el físico (provocar peleas, golpear, etc.) y el maltrato social (aislamiento, rechazo, marginación) (Ortega, s. f.; Castillo y Pacheco, 2008; Murillo y Román, 2011).

Con lo descrito anteriormente, se confirma la necesidad de promover formas de relacionarse dentro de la escuela, las cuales permitan a los alumnos y profesores vivir y

entender a los demás; pues de acuerdo con Fierro, Tapia, Fortoul, Martínez-Parente, Macouzet y Jiménez (2013), la calidad de la educación no sólo implica el desarrollo de conocimientos y habilidades cognitivos, sino que, tal como señala Carbajal (2013), *“una educación de calidad incluye también el desarrollo de habilidades para una ciudadanía responsable dentro de ambientes emocionalmente enriquecedores”* (p.17)

Se advierte que para pensar en la prevención es necesario cambiar el eje de la violencia al de convivencia, obviamente sin dejar de tomar en cuenta o restarle la importancia que merece a aquellos actos de violencia que se ejercen en la escuela, pues se considera que la democratización de las relaciones en la organización educativa es la manera posible de transformar el modo de relación habitual de los sujetos en el ámbito escolar, proporcionándoles diversas herramientas que les permitan construir vínculos que favorezcan la cooperación, la solidaridad, la participación, la formación de sujetos críticos y autónomos, que les permitan convivir con otros, de modo tal que tengan en cuenta que hay alternativas para resolver las dificultades cotidianas.

Tal como señala Carbajal (2013), la convivencia no debe ser simplemente un contenido adicional e impartido en una sola asignatura, sino una transformación en el currículum, en donde se contemplen las relaciones afectivas dentro del aula, con el propósito de desarrollar y fortalecer la confianza entre alumnos y profesores.

## CAPITULO 3

### LA CONVIVENCIA DEMOCRATICA EN EL AULA

A manera de introducción y continuando con Carbajal (2013), el término *convivencia* se empleó por primera vez en la historiografía española a principios de 1900. Se utilizó para describir una “Edad de Oro” durante la Edad Media en que musulmanes, judíos y cristianos fueron capaces de establecer relaciones pacíficas durante los siete siglos en que los musulmanes gobernaron el sur de España, a pesar de las diferencias y tensiones que pudieran haber existido entre ellos. Años más tarde, en la década de los 90, la UNESCO conformó una comisión internacional encargada de analizar el perfil que debería tener la educación en el siglo XXI. Esta comisión, presidida por Jacques Delors, determinó que la convivencia debía estar construida sobre cuatro pilares fundamentales (Maldonado, 2004):

- ψ Aprender a conocer. Dada la rapidez de los cambios sociales en función del progreso científico y de la actividad económica y social, es necesario promover el acceso permanente a nuevos contenidos.
- ψ Aprender a hacer. Adquirir competencias que posibiliten hacer frente a nuevas situaciones laborales, propiciando el trabajo en equipo.
- ψ Aprender a ser. Sostienen que el progreso de las sociedades depende de la creatividad y capacidad de innovación de cada individuo y grupo.
- ψ Aprender a convivir. Alude al desarrollo de conocimientos sobre los demás, sobre su historia, sus costumbres y tradiciones en el marco de sociedades multiculturales y competitivas.

Así también, la educación para aprender a vivir juntos o *aprender a convivir*, integra la comprensión del otro y la percepción de las diversas formas de interdependencia; las habilidades para aprender a manejar el conflicto y las habilidades de comunicación, así como la tolerancia y el respeto por el pluralismo, se convirtieron en valores centrales de esta perspectiva.

### 3.1 Definición de convivencia

En palabras de Macedo (2008), *convivencia* significa desarrollar la sensibilidad hacia los problemas y la comprensión de la necesidad del trabajo colectivo para enriquecer la postura personal sobre la solución de éstos.

Para autores como Gallardo y Ray (en Carbajal 2013), el vocablo convivencia presupone que las personas además de vivir juntas, establecen interrelaciones positivas y no violentas en los planos personal, escolar, social, económico y cultural.

Ortega (citado en Bravo y Herrera, 2011) señala que la convivencia no es únicamente compartir una vivienda o un lugar físico, sino es ser partícipe y reconocer que los que comparten, por distintas razones, escenarios y actividades, deben intentar compartir también un sistema de convenciones y normas con la intención de que la vida conjunta sea lo mejor posible o, al menos, en donde los conflictos no se produzcan en gran medida.

Para Monjas (2010) la convivencia es el establecimiento, mantenimiento y desarrollo de vínculos interpersonales positivos y saludables, así como el logro de estrategias pacíficas de afrontamiento y solución de conflictos interpersonales. Según Sánchez y Ortega (en Del Rey, Ortega y Feria, 2009), para propiciar la convivencia se requiere comprender el punto de vista del otro, actuar con solidaridad, tolerancia y comprensión hacia los eventos cotidianos. También para ello, Furlán, Saucedo y Lara (2004), afirman que es necesaria la existencia del diálogo, el respeto mutuo, la reciprocidad y la puesta en práctica de valores democráticos y una solidaridad recíproca en un contexto social determinado.

Además de las definiciones anteriores, es importante tomar en cuenta el significado que tiene la convivencia para el ámbito socio-jurídico, el cual señala que éste término representa la existencia de una esfera pública que permite el respeto de los derechos de cada uno sin discriminación o distinción por razones personales, de clase o grupo, en este ámbito se han elaborado leyes como el Artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2016), el cual establece que la educación *“contribuirá a una mejor convivencia humana, a fin de fortalecer el aprecio y respeto por la diversidad cultural, la dignidad de la persona, la integridad de la familia, la*



*convicción del interés general de la sociedad, los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos, evitando los privilegios de razas, religión, de grupos, de sexos o de individuos”.* (p.4)

Pero a pesar de la existencia de una ley que establece que la educación debe contribuir a la mejora de la convivencia, es alarmante que el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) en 2005, (citado en Secretaría de Salud, s.f.) haya declarado que una de las principales causas de muerte entre los jóvenes son las relacionadas directa e indirectamente con la violencia. En ese mismo año, la tasa de muertes por violencia en adolescentes varones fue de 46.7% en el rango de 10 a 14 años y del 65.4% en el rango de 15 a 19 años. Mientras que en el caso de las mujeres fue del 32.1% de 10 a 14 años y 37.7% de 15 a 19 años (INEGI, 2005, citado por Robles y Ángeles, 2013).

Para el año 2006, el Sistema de Salud atendió un total de 4,339 casos por lesiones causadas por violencia en adolescentes de 10 a 19 años; 1,148 mujeres y 3,251 varones (Sistema de Información de Salud, DGI/SSA, citado en Robles y Ángeles, 2013).

Aunado a lo anterior, son muchos los docentes, especialmente los de secundaria que expresan lo deteriorada que se encuentra la convivencia escolar; parece que los problemas que la aquejan están adquiriendo un protagonismo mayor, lo que en ocasiones se ha traducido en un excesivo uso de violencia

### **3.2 Enfoques de la convivencia**

En el siguiente apartado se considera importante abordar la convivencia a través de dos dimensiones: una *social-colectiva*, en la que está presente la multiplicidad de interacciones cotidianas entre las personas, que suceden en un tiempo y lugar compartido, situadas en la historia y cultura de la escuela. Y otra *subjetiva*, conformada por la experiencia de participación en las interacciones cotidianas con los otros, inscrita en la biografía de cada sujeto. Es importante decir, que la primera dimensión permite observar las prácticas relacionales de los sujetos y las pautas socioculturales que las configuran. Asociado a esto, se plantea la premisa de que las interacciones cotidianas que caracterizan la convivencia en una escuela son resultantes de los estilos, modelos

y prácticas de gestión que desarrollan los docentes y directivos; la cual se tomará en cuenta para la elaboración de éste trabajo de investigación (Fierro, et al. 2013).

Continuando con Fierro et al. (2013), se plantean dos enfoques generales empleados en el estudio de la convivencia. El primero, denominado *Normativo- Prescriptivo*, que aborda la convivencia en función de un conjunto de premisas referidas a la prevención de la violencia o a la calidad de la educación, deduciendo consecuencias prácticas para intervenir en la convivencia escolar, reconociéndolo como un campo de acción, intervención e innovación.

El segundo enfoque, conocido como *Analítico*, se interesa por comprender la convivencia como fenómeno relacional y como experiencia subjetiva de los participantes. En el campo de investigación predomina el enfoque normativo-prescriptivo debido a que una de las preocupaciones de la escuela es la prevención de la violencia, así como el brindar herramientas a los alumnos que les permitan hacer frente a los conflictos evitando el uso de la violencia como medio de resolución ante ésta.

A pesar de los enfoques que existen en el ámbito de la convivencia, es necesario reconocer que en el aspecto escolar se cuentan con escasas propuestas de intervención y las existentes carecen de continuidad en la metodología por lo que difícilmente se puede saber si responden o no al carácter cambiante de la sociedad.

En el siguiente apartado se presentan algunas propuestas de intervención tanto a nivel nacional e internacional.

### **3.3 Investigaciones sobre la convivencia escolar**

Arias, Bazdresch y Perales (2014), aseveran que con el paso del tiempo la convivencia escolar se ha convertido en tema clave para la calidad de la educación, por lo que estudios realizados en América Latina, por ejemplo, el Programa para Evaluación Internacional (PISA), perteneciente a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), han vinculado este tema con los aprendizajes académicos. Sin embargo, la convivencia requiere ser considerada valiosa por sí misma, pues los aprendizajes durante las interrelaciones cotidianas aportan al

individuo, no sólo experiencias que tienen que ver con los logros académicos, sino con la vida misma.

De acuerdo con Blanco (2008), existe un estudio y sistematización de siete experiencias innovadoras desarrolladas en México, Costa Rica y Chile, llamada “*Construir responsabilidad en la Convivencia Escolar*”. Este estudio propone el análisis de la convivencia escolar como un asunto de carácter moral, es decir, la manera en que los distintos actores educativos conviven entre y la adopción explícita o implícita de ciertos referentes éticos. Los autores llegaron a la conclusión de que la construcción de acuerdos de convivencia y normas orientadas al cuidado del bien común, promueve la colaboración en alumnos y alumnas, quienes tienden a asumir las necesidades de los otros de manera activa y propositiva y, además, desarrollan madurez social que da lugar a un cambio de paradigma: el sentido de co-responsabilidad en el éxito del funcionamiento escolar.

Siguiendo con México, particularmente la Escuela Justo Sierra, se enfocó en la necesidad de mejorar la convivencia entre actores educativos, eliminando la violencia como recurso. Su objetivo fue terminar con los tratos inadecuados entre profesores y alumnos y también de los padres hacia sus hijos. A partir del diagnóstico conjunto se buscaron recursos y herramientas para mejorar su condición. (Blanco, 2008)

Otro proyecto relevante en el país, tuvo como objetivo contribuir a la formación de sujetos sociales, para ello se diseñó una propuesta pedagógica en aras de promover la convivencia de acuerdo a los valores de la democracia, favoreciendo la participación a través de diversas estrategias con los diferentes actores educativos, además de involucrar a las autoridades locales, las instituciones responsables de la educación ciudadana, niños y niñas, padres de familia y maestros, es así que surge el programa local de participación infantil “*Una comunidad que aprende y participa*”, desarrollado por INIDE-ACUDE Hacia una cultura democrática, en el período 2001-2007, en la comunidad de San Juan Tepeximilpa, de la Delegación Tlalpan del Distrito Federal, ahora Ciudad de México. La investigación se focalizó en esta zona por presentar un grado de marginalidad muy alto, de acuerdo con los datos recabados por la

Coordinación de Comunicación Social de esta misma delegación. Esta propuesta tuvo como eje central, dos temas:

a) El derecho de los niños y las niñas a expresar su opinión, a participar en la toma de decisiones sobre los asuntos que les afectan e involucrarse en la transformación de su entorno.

b) La creación de espacios en los que niños, jóvenes y adultos aprendieran a participar interviniendo en acciones colectivas a favor de su comunidad.

La investigación se elaboró de manera conjunta con el Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación (INIDE) fundada por la Universidad Iberoamericana, institución perteneciente a la Red Innovemos y Hacia una cultura democrática (ACUDE), cuyo proceso estuvo organizado en las siguientes etapas:

- ⇒ Primera: Diagnóstico de la comunidad tlalpense desde la mirada de los niños y niñas y la Campaña de Sensibilización sobre las problemáticas identificadas.
- ⇒ Segunda: Promoción de la participación en espacios abiertos.
- ⇒ Tercera: Promoción de la participación en la comunidad educativa de la escuela primaria.
- ⇒ Cuarta: Incidencia en programas gubernamentales locales.

La metodología empleada en esta investigación fue de tipo cualitativa, etnográfica y de estudio de caso, en aras de lograr el diálogo con los participantes mediante entrevistas y grupos de discusión. Se adoptó como principio el derecho de los niños a participar, para ello el proyecto tuvo como punto de partida una consulta a los niños para identificar sus intereses, además de desarrollar acciones que los involucrara a ellos y a sus padres, adultos mayores, jóvenes y organizaciones emergentes de la escuela o de la comunidad.

Dentro de los principales logros obtenidos, se refirieron los siguientes: los niños aprendieron a participar de manera más abierta en “situaciones naturales” o en actividades propuestas por ellos mismos (limpieza de la escuela, reciclaje de basura, etc.), así también se observaron mejoras de infraestructura y cambios en las disposiciones y comportamientos de los diferentes actores, a excepción de los

maestros. En lo que respecta al proyecto ACUDE este se logró consolidar como un referente para la Delegación Tlalpan y programas futuros.

Una de las dificultades de la investigación fue que, tanto maestros y padres de familia, se involucraran como parte de la experiencia, ya que los docentes no se integraron al programa, y tanto ellos como los padres identificaron la relación de ACUDE en términos de “apoyo” y no como un trabajo en conjunto (ACUDE, s.f. y Linares, 2007).

Otro proyecto, pero del cuál no se cuenta con mayores referentes de su desarrollo y resultados, es el “Proyecto Huellas” el cuál se planteó el desafío de ser una respuesta innovadora para la integración e inclusión en su totalidad. Su propósito, prevenir los actos de violencia o destrucción, a partir de la apropiación de sus valores y visiones de mundo.

Recientemente la SEP en 2014 desarrolló un proyecto educativo denominado PACE (Proyecto a Favor de la Convivencia Escolar), de carácter preventivo y formativo, que consistió en la elaboración de materiales didácticos con el fin de apoyar el trabajo de maestros y alumnos en la mejora de su convivencia en el trabajo en clase. En su primera etapa (ciclo escolar 2014-2015) se dirigió a profesores y alumnos de tercer grado de primaria incorporadas a escuelas de tiempo completo, para después incorporarla en el siguiente ciclo escolar, a tercer grado de preescolar y a todos los grados de secundaria y primaria en Escuelas de Tiempo Completo, considerándosele una extensión curricular de la asignatura de Formación Cívica y Ética. En cuanto a su evaluación no existe documentación alguna.

Por otra parte, Colombia es otro de los países que se ha interesado por desarrollar investigaciones vinculadas con la convivencia escolar. Este país cuenta con el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP), que tiene como misión apoyar, realizar y difundir investigaciones educativas y proyectos innovadores en el contexto escolar (Restrepo, 2001).

En el libro *“Educación en ética y valores. Investigaciones e Innovaciones del IDEP”* (2001), se encuentra la investigación *“Evaluación educativa y formación de valores para la convivencia en adolescentes”*, formulada por Guillermo Torres

Zambrano y asistida por Leonor Isaza Merchan y Beatriz Charria Angulo; la cual tuvo como objetivo indagar “*el discurso oculto de la evaluación*”. Para estos autores, el supuesto básico de esta investigación es que “los valores no se generan en un vacío social sino que son el resultado de la interacción de los grupos y de actores ubicados en contextos sociales específicos, siendo uno de ellos la escuela” (p.36) Por ejemplo, en las interacciones, como la relación entre docente-estudiante, se comparten valores para la convivencia provenientes del medio social y del ambiente escolar y por ello se dieron a la tarea de conocer y entender los valores para la convivencia que los docentes deseaban formar y los valores que los jóvenes estaban formando. La metodología utilizada en esta investigación fue cualitativa, abierta y participativa. El trabajo se llevó a cabo en tres colegios: dos oficiales mixtos y un colegio privado. En dos de ellos (un mixto y uno privado), el Proyecto Educativo Institucional (PEI) dio énfasis a la formación de valores, y en el colegio restante destacó el desarrollo del pensamiento científico.

En cada institución se conformó un grupo de cinco profesores voluntarios, quienes participaron en cinco encuentros. En cada encuentro, un docente relataba actos de valores por parte de los estudiantes, a quienes después se entrevistaban con el fin de conocer su percepción sobre la situación presentada, además de sus opiniones acerca de los posibles efectos del acto de valoración en sus relaciones con las demás personas.

Se trabajó con 34 actos de valoración que fueron analizados por medio de categorías derivadas de los conceptos trabajados en el marco teórico (comunicación e interacción, convivencia y evaluación). Dentro de los resultados que se obtuvieron, se encuentran que los valores para la convivencia con mayor énfasis y prevalencia, tanto por docentes como por estudiantes, fueron la responsabilidad, seguido del respeto.

Con respecto a la responsabilidad, ésta es considerada como:

1. El cumplimiento de tareas asignadas en la escuela o en la familia.
2. Enfrentar o asumir compromisos o situaciones a través de las actuaciones personales o cómo responder por los propios actos.

3. Evitar comportamientos o actuaciones que puedan perjudicar a otras personas o a sí mismo.

Para el respeto, la escucha fue señalada como elemento fundamental importante de este valor. De manera semejante, y enfatizado más por los estudiantes, considerar a alguien respetuoso es porque valora a las personas tal como son y acata las normas.

La solidaridad por su parte, sólo fue mencionada por los docentes y es entendida como un apoyo orientado al crecimiento de la persona a quien se ayuda. (Restrepo, 2001)

Si bien en este apartado no se habló de manera exhaustiva de proyectos e investigaciones en el campo de la convivencia, se considera que en ellos se incluyen procesos específicos y referentes similares a esta investigación.

De acuerdo con la literatura revisada, existen tres tipos de convivencia que se encuentran relacionados entre sí: pacífica, inclusiva y democrática. A continuación, se describen cada una de ellas.

### **3.4 Tipos de convivencia**

#### **Convivencia pacífica**

Como primer punto, resulta oportuno hablar sobre el problema que surge al tratar el tema de la paz en su carácter conceptual, pues actualmente parece que la acepción más generalizada es la ausencia de guerra o de violencia (Bouché, 2004).

La paz, dice la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (en Bouché 2004), “*entraña un proceso de justicia y de respeto mutuo entre los pueblos*” (p.153). Asimismo, es la creación de un clima constante, que implica la práctica de unos valores traducidos en actitudes y conductas.

La paz se ha constituido como valor, pero también como un derecho para disfrutar y un ineludible deber para trabajar por ella.

Existen otras dos concepciones, la paz negativa y la paz positiva. La primera predominante en la cultura occidental y que proviene de la *paz-romana*, pone énfasis en la ausencia de violencia o de guerra civil. La paz positiva persigue, sobre todo, la

libertad, la igualdad y la justicia social, y por lo tanto, el camino de las situaciones de violencia estructural que contribuyen a la violencia directa. Esta paz nace en las personas, en las interrelaciones individuales y colectivas, y se entiende como un proceso dinámico que trata de comprender la complejidad del conflicto y de resolverlo de forma no violenta. Esta concepción no sólo se enfrenta a las actitudes violentas y agresivas, sino también a las actitudes de pasividad y conformismo con que se aceptan los conflictos (Carbonell, 1996).

Una vez aclarado el significado de paz, se conocerá a que hace referencia la *convivencia pacífica* de acuerdo a diversos autores, entre ellos Fierro et al. (2013), quienes conciben este tipo de convivencia como la capacidad de establecer interacciones humanas basadas en el aprecio, el respeto, la tolerancia, la prevención y atención de conductas de riesgo, el cuidado de los espacios y bienes colectivos, la reparación del daño y la reinserción comunitaria.

En el ámbito escolar, con este tipo de convivencia se aspira a que toda persona sea capaz de dar respuesta a los conflictos que se suscitan dentro del aula, usando el diálogo como herramienta fundamental para abordar aquellas situaciones de desencuentro entre pares o grupos, además del respeto y el cumplimiento de las normas.

Ahora bien, según Marchena (citado por Torrego y Fernández, 2010) el estilo ideal de interacción del profesor con sus alumnos para este tipo de convivencia, sería el *tolerante*; en el cual los alumnos tienen más libertad para participar en la toma de decisiones y el ambiente es agradable ya que se les brinda el apoyo necesario para lograrlo. Además, los alumnos aprecian al profesor por sus esfuerzos por compaginar sus estilos de aprendizaje y ritmo de trabajo.

Por último, es muy necesario, como bien lo menciona la Asamblea General de las Naciones Unidas desde el 2000 (citado en Bouché 2004), crear una cultura de paz permanente, basada en los principios de los derechos humanos, la democracia, la justicia, la solidaridad y la cooperación y no resolver únicamente cuestiones concretas en lugares determinados en los que la violencia se haya instalado.



## Convivencia inclusiva

El significado del término “inclusión” continúa siendo confuso. En algunos países, se piensa en la inclusión como una modalidad de tratamiento de niños con capacidades diferentes dentro de un marco general de educación. No obstante, a escala internacional, el término es visto de manera más amplia, porque es entendida como un *proceso* que acoge y apoya los modos de responder a la diversidad entre todos los alumnos (UNESCO, 2005; Monereo y Valdés, 2012).

Siguiendo con lo que contempla la UNESCO, ésta organización define la *inclusión* como una estrategia dinámica para responder en forma proactiva a la diversidad de los estudiantes y concebir las diferencias individuales, no como problema sino como oportunidades para enriquecer el aprendizaje (Blanco, 2008).

Por su parte Warnock (citado en Blanco, 2008), menciona que este mismo término implica asumir la diversidad; mediante la integración; la cual puede ser de tres tipos: la integración meramente *física*, en la que los alumnos comparten un mismo espacio físico, pero no se mezclan; pasando por una integración *social*, en la que se comparten sólo actividades extracurriculares; hasta una integración *funcional*, en la que todos los estudiantes participan en los mismos programas educativos.

De acuerdo con Booth y Ainscow (citados por Fierro, 2013) la inclusión destaca por tener dos procesos fundamentales; el primero, la experiencia de pertenecer y formar parte del grupo, y el segundo, el reconocimiento y la valoración de la propia identidad, ambos en conjunto permiten a las personas saberse igualmente valiosas y distintas a la vez, lo que permite eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado.

Es importante resaltar, que para los autores Echeita y Ainscow (2011), la inclusión tiene cuatro elementos a tomar en cuenta:

- La inclusión es un proceso. Es decir, una búsqueda constante de métodos adecuados para responder a la diversidad del alumnado. Por lo que es necesario asumir que el tiempo es un factor muy importante, en donde los cambios no se dan “de la noche a la mañana” y que mientras tanto, pueden generarse situaciones confusas o difíciles

- La inclusión busca la presencia, la participación y el éxito de todos los estudiantes. El término *participación* se refiere a la calidad de las experiencias de los alumnos mientras se encuentran en la escuela; por lo tanto, se deben considerar e incluir los puntos de vista de los propios alumnos, sus “voces” y la valoración de su bienestar personal y social. Por último, el término *éxito* tiene que ver con los resultados de su *aprendizaje*.
- La inclusión precisa la identificación y eliminación de barreras. Se entiende como barreras aquellas creencias y actitudes que las personas tienen respecto a este proceso y que se concretan en las culturas, las políticas y las prácticas escolares que individual y colectivamente tienen y se aplican, y que al interactuar con las condiciones personales, sociales o culturales de determinados alumnos, generan exclusión, marginación o fracaso escolar. Por lo tanto, para mejorar la inclusión resulta estratégico e imprescindible la recopilación y la evaluación de información proveniente de diversas fuentes, para detectar quiénes experimentan tales barreras, en qué planos o esferas de la vida escolar se sitúan y cuáles son, a fin de concretar planes de mejora en las políticas de educación y para la innovación de las prácticas.
- La inclusión pone particular énfasis en aquellos grupos de alumnos que podrían estar en riesgo de marginación, exclusión o fracaso escolar. Esto supone asumir la responsabilidad moral de asegurarse de que aquellos grupos que, a nivel de estadísticas, se encuentren bajo mayor riesgo en condiciones de mayor vulnerabilidad, sean supervisados con atención, y de que, siempre que sea necesario, se adopten medidas para asegurar su participación y éxito dentro del sistema educativo.

En cuanto a *educación inclusiva* se refiere, esta tiene por objeto eliminar la exclusión social, causada por las actitudes y respuestas a la diversidad racial, clase social, origen étnico, religión, género y capacidades. En este sentido, la eficacia de las medidas escolares y la participación de todos los actores educativos en las culturas, currículos y comunidades de sus escuelas son fundamentales, pues el consenso, valores propios de la inclusión y formas de organización que animen a

distintas personas a participar en las funciones de liderazgo permitirán una educación y convivencia para todos (Ainscow y Miles, 2008).

Una vez explicada la convivencia inclusiva, en el siguiente apartado se describe la convivencia democrática con el fin de reconocer su importancia dentro de las aulas y centros escolares.

### **Convivencia democrática**

Antes de hablar de la convivencia democrática se dará un preámbulo de la democracia con el fin de conocer sus características y su funcionamiento en el contexto escolar.

Como lo señala Salmerón (2010), cuando se habla de democracia se consideran valores y principios, que se manifiestan y se construyen de acuerdo al contexto en el que acontece, transformándose en atención a las conductas colectivas, modos de producción y de mercado, tipos de relaciones sociales, sistemas de distribución de los bienes y el poder, avances científicos y tecnológicos así como la forma en que se concibe el bien, el derecho y la justicia, considerando la conciencia de los individuos respecto a sus derechos y obligaciones.

### **Definición de democracia**

De acuerdo con Davis y Maggis (citados por Carbajal, 2013), el término *democracia* es polisémico y controversial. Por un lado, puede representar los más altos ideales de la humanidad y por el otro, puede ser interpretado como una forma de mantener los privilegios para unos pocos. Esta situación se refleja en el contexto educativo, en donde las diversas interpretaciones de la democracia suelen estar vinculadas a identidades y prácticas locales que pueden ir desde la obediencia a la autoridad hasta la construcción de la justicia social.

Para contar con una definición precisa, se considera necesario manejar la etimología de la palabra democracia, la cual refiere al poder (*kratos*) del pueblo (*demos*). Sin embargo, como afirma Sartori (1993), su acepción literal no es suficiente para entender el contexto al que pertenece, ni la construcción y el funcionamiento de las democracias posibles, considerando que, entre la palabra y la referencia, el paso es extenso.

Por ejemplo, al considerarse como un sistema de gobierno, también se reconoce como un ideal político; no obstante, como destaca Rosales (2011), aun cuando no es posible entender uno sin el otro, no son lo mismo, además de no compartir los mismos alcances tanto en la teoría como en la práctica. Pues a pesar de que los ideales juegan un papel clave en la práctica institucional de las democracias, muchas veces la influencia no proviene de una sola dirección. Así también, es necesario tener presente que la práctica puede ser una fuente indiscutible de información, que permite reformular el plano normativo de los ideales.

Siguiendo con este autor, el hecho de que la práctica no coincida con el ideal, tema muy debatido entre los expertos, su virtud política no radica solo en lo espléndido de su concepción, sino en su capacidad para orientar y hacer factible el gobierno de lo común, reconociendo su versatilidad en la práctica, adaptándose a los cambios políticos, sociales y económicos en diferentes circunstancias, así como el valor de la experiencia y su alcance cívico, mayor que el derivado de su alcance teórico. Pues como lo señala:

*“Las diferentes historias de éxito y de fracaso de la democracia, rastreables en la historia de sus diferentes modelos institucionales, muestran a la democracia como una conquista cívica nunca definitiva, abierta a continuos cambios, a la mejora y al empeoramiento, frágil, justo por apoyarse en la defensa de un orden de libertades y necesitada como ninguna otra forma de gobierno de la legitimación de sus ciudadanos” (p. 24).*

### **El pueblo y el poder que ejerce**

Uno de los temas que suscita inconformidad cuando se habla de democracia es la de denominar al *pueblo*, debido a su abstracción, es decir, a *“conceptos generales que no se refieren a objetos empíricos, sino a colectivos relativamente convencionales”* (Salazar y Woldenberg, 2001, p. 17) y, los cuales no coinciden con el conjunto de habitantes de determinada sociedad, es decir, al pueblo soberano.

Esto es obvio cuando, en las llamadas sociedades democráticas de hoy en día, se habla del *pueblo* haciendo referencia solo al conjunto de ciudadanos (hombres y mujeres) que gozan de derechos políticos, capaces de participar en la voluntad política social, quedando exentos aquellos miembros de la población que quedan suspendidos de sus derechos por ser menores de edad (18 años), con capacidades diferentes, por

vivir en el extranjero o haber cometido algún delito, así también con los que quedan excluidos por situaciones económicas, sociales y culturales (Sartori; 1993).

Es entonces cuando se cae en la cuenta de que el pueblo que decide en términos de principio mayoritario es, generalmente, “*un cuerpo que representa al pueblo y que refleja, en gran parte, a la mayoría que lo elige*” (Sartori, 1993, p.16).

Así mismo, considerando las características del *pueblo*, es necesario señalar que su intervención directa en las decisiones que repercuten en la sociedad también se ha dificultado, pues cuando los griegos establecieron el término, éste estaba constituido por ciudadanos de la *polis*, una pequeña ciudad que podría valorarse como una “verdadera” comunidad, según Sartori (1993), en donde los ciudadanos podían interactuar y compartir, hasta cierto punto, sus opiniones y decidir sobre lo que le convenía a la *polis*.

Sin embargo, en la actualidad el crecimiento de la población es muy superior a la de aquel entonces, y ya no se vive en una pequeña ciudad sino en una *megapolis*, en donde se vive amontonado, uno encima del otro, en soledad y en despersonalización, y que para tomar decisiones que conciernen y afectan a los integrantes de cierta entidad, son necesarios, por no decir obligatorios, procedimientos que permitan a las diferentes opiniones e intereses llegar a un acuerdo con el fin de aplicarlas y legitimarlas.

Uno de estos procedimientos se basa en el principio de la *mayoría*, la cual, en ausencia de unanimidad, el criterio que guía la toma de decisión es el de la mayoría de los participantes, siempre y cuando reconozcan los derechos y la participación de las minorías, por lo que los gobiernos adecuadamente democráticos no solo se basen en votaciones, sino preservando el diálogo, compromiso y estrategias determinadas (Salazar y Woldenberg, 2001).

Ahora bien, con respecto a la elaboración, discusión e implementación de políticas públicas, tareas que requieren un alto grado de complejidad y especialización, así como una participación permanente, la representación política se convierte en la opción que permite a los ciudadanos elegir a quienes se harán responsables directos de la toma de decisiones de diversas labores públicas, razón por la cual la elección de los representantes y funcionarios es esencial en la democracia de hoy en día.

Pero como los señala Sartori (1993), sin la vigilancia pertinente durante el proceso de “transmisión” del poder, los controlados despojarán el poder de los controladores, corriendo el riesgo de que el gobierno este sobre el pueblo y no al servicio de él. Por lo que es necesaria la existencia de:

*“...una sociedad abierta en la que la relación entre gobernantes y gobernados es entendida en el sentido de que el Estado está al servicio de los ciudadanos y no los ciudadanos al servicio del Estado, en la cual el gobierno existe para el pueblo y no viceversa.” (p. 24)*

Así también, es importante tener presente que una vez transcurrido el lapso por el cual los representantes elegidos han realizado sus labores, la ciudadanía podrá evaluar y sancionar electoralmente el comportamiento político de los mismos, procurando asegurar la soberanía del pueblo, fuente y autoridad democráticamente autorizada (Salazar y Woldenberg, 2001).

En resumen, teniendo en cuenta que definir la democracia es difícil, es importante llegar a una conclusión, con el riesgo de caer en lo simple, de acuerdo con autores como Salazar y Woldenberg (2001) y Levine y Molina (2007), la democracia es un sistema, políticamente hablando, basado en el principio de ciudadanos activos, responsables, libres e informados, en donde la existencia de reglas, procedimientos e instituciones que permiten la elección de representantes que se encargan de tomar decisiones, constitucionalmente delimitadas, por un tiempo explícito, en determinada sociedad y contexto, buscando siempre el bien común de la sociedad.

Cabe destacar, y de acuerdo con Sarramona (2008), se requieren estructuras organizativas que permitan hacer efectiva la participación social, en donde los ciudadanos puedan expresar sus inquietudes, así como las facilidades que les permitan ejercer su derecho a colaborar en la creación de políticas, especialmente cuando requieran de información, indispensable para el ejercicio de la misma.

En este caso la información es de gran importancia en la toma de decisiones, pues de su adquisición depende directamente el nivel en que se conocen las consecuencias potenciales de las determinaciones. De acuerdo con Levine y Molina (2007), mientras más igualdad y más abundante sea la distribución de recursos cognitivos tales como la educación e información, más probable será que las decisiones

estén acordes con los intereses de la ciudadanía, así como un amplio conocimiento de las propias responsabilidades y la de los representantes electos en el cumplimiento de las normas y la participación activa en la toma de decisiones.

Ahora bien, es importante tener en cuenta la existencia de los valores que permitan el ejercicio de la democracia, los cuales orienten a cada individuo, consciente de su papel activo a actuar autónomamente en los límites de la colectividad.

### **Valores de la democracia**

En este apartado se abordarán los valores de libertad e igualdad como referentes primordiales de la democracia, procurando justificarlos racionalmente y evitando clasificarlos como cuestiones subjetivas e individuales (Salazar y Woldenberg, 2001):

1. Libertad. Por libertad se entiende que cada individuo goza del derecho a realizar determinadas actividades sin que nadie se lo impida. Así concebida puede entenderse como la posibilidad de elegir entre diversas alternativas sin verse sujeto a sanciones, amenazas o impedimentos, frente a los demás y frente a las instituciones sociales y políticas. Sin embargo, esta libertad no es absoluta, pues cada persona tiene que estar consciente de no afectar la libertad e integridad de los otros. Es por ello que esta se institucionaliza en una serie de derechos específicos: de pensamiento, expresión, asociación, reunión, empleo, religión, etc., con el fin de salvaguardar la posibilidad de cada persona de elegir su propia forma de vida.

Existe también un segundo sentido de la libertad, el cual está directamente implicado en el proceso de la democracia, es decir, en el ejercicio de la ciudadanía activa. Esta se trata de la capacidad de autogobernarse o autodeterminarse y de asumir como legítimas las obligaciones y vínculos que cuenten con su aprobación, por ejemplo, en la aplicación de su derecho a participar en la elaboración y adopción de las decisiones colectivas que le conciernen. Esta participación implica la libre asociación, manifestación, reunión, etc., en la medida que tales actividades se plantean con fines propiamente políticos, es decir, referentes al gobierno y orientación de la sociedad en su conjunto.

Cabe señalar que todas las acciones realizadas, tanto por parte de los ciudadanos y el gobierno, conllevan responsabilidades que evitan el abuso de determinadas posiciones, así como para hacerse cargo de las consecuencias de sus propias acciones, asumiendo una perspectiva social de los problemas sociales y de las obligaciones derivadas de los pactos, compromisos y negociaciones en los que participa.

2. Igualdad. La igualdad jurídica y política de los ciudadanos es el segundo valor de la democracia que implica el goce de los mismos derechos y de las mismas obligaciones como ciudadanos, para y por el pluralismo y la diversidad. No obstante, este valor no significa que se cancelen todas las diferencias o incluso las desigualdades sociales de corte económico, cultural o físico, sino que hace referencia a que ninguna de las diferencias puede hacer legítimo el dominio de unos seres humanos sobre otros, pasando por encima de derechos como persona.

Sin embargo, considerando el contexto actual del país, el hecho de que existan desigualdades extremas, tanto de corte económico y en el acceso al conocimiento, este derecho queda limitado e incluso anulado, y no permite ejercer otros derechos con plenitud. Y aun cuando las instituciones se han comprometido a realizar acciones que respondan a las necesidades sociales, se observa la incapacidad de los mismos, así como la inexistencia de normas que permitan regular la participación democrática dentro de las instituciones.

Como se observa, cuando se habla de democracia también se consideran la igualdad de las personas, así como sus derechos fundamentales (humanos y políticos), para asegurar la más amplia participación social en la toma de decisiones que conciernen a la sociedad (Conde, 1997). Así también, como señala Conde (2006), la democracia se sostiene en principios de convivencia, definidos a lo largo de la historia como la amplia participación en los asuntos de todos, igualdad, respeto, pluralidad, cooperación, respeto, solidaridad y diálogo.

### **La democracia en la vida cotidiana**

En los párrafos anteriores se ha considerado la democracia como un sistema de gobierno, en donde se da especial relevancia a la participación de la ciudadanía. Sin



embargo, como señala Luna (2006), resulta necesario que los valores de la democracia no solo se reduzcan a su acción política-institucional, sino que se expresen en las relaciones interpersonales, donde valores como la igualdad, libertad, solidaridad, justicia y el aprecio a la dignidad humana, adquieran forma y presencia en actitudes y comportamientos concretos.

Dewey (citado en Rosales, 2011), tuvo muy presente esta cuestión, sosteniendo que la democracia es más que una forma de gobierno, ya que ante todo es un modo de vida asociado, de experiencia conjunta comunicada, caracterizada por intereses mutuos entre sus miembros, de modo que cada uno ha de referir su propia acción a la de los demás y considerar la acción de los demás para dar pauta y dirección de la propia.

Como forma de vida personal, la democracia es un ideal que orienta la conducta, que supone el aprendizaje y práctica de actitudes cívicas, recibiendo su fuerza, dice Dewey, de una *“fe en la capacidad de los seres humanos para la acción y el juicio inteligentes”* (en Rosales, 2011, p. 33) y el derecho a la igualdad de oportunidades, en donde cada individuo pueda desarrollar sus capacidades y proyectos.

Así que, para vivir la democracia los integrantes de la sociedad han de rescatar el vínculo complementario entre la noción individual y la colectiva en la acción humana, caracterizada por el respeto a la libertad de cada individuo, no reduciéndola al cumplimiento de un deber en los límites marcados por agentes externos, sino en la reflexión de las decisiones y acciones para la convivencia diaria, concibiendo la consecuencia de las mismas.

Sin embargo, hoy en día se observa una crisis de la democracia, en términos de la ausencia de acciones reflexivas dirigidas a contribuir de manera positiva a la sociedad, atribuida a la confusión y desorganización de la vida pública, por factores tales como los avances tecnológicos, la producción masificada y la pérdida de interés por comprender las problemáticas que atraviesa la sociedad. Se observa pues, una ciudadanía indiferente a los efectos actuales de las condiciones sociales de vida.

Cabe señalar, que de acuerdo con Gutiérrez (2009), para que el individuo llegue a ser un ciudadano democrático, es pertinente educársele para que este sea capaz de participar en la sociedad y en la política con un pensamiento crítico, preparado para

convivir en medio y a propósito de las diferencias, la diversidad y del conflicto que implica interrelacionarse con otros seres humanos, motivados para la convivencia en función de las relaciones interpersonales, el respeto por las diferencias, los liderazgos, la estima y la autoestima, el clima y la cultura, y ante todo a contribuir en lo posible a la construcción de proyectos que beneficien a la comunidad.

En la medida en que estas acciones son necesarias, el papel de la educación como órgano social, es partícipe activo de la reconstrucción continua de la vida democrática; pues su fundamento establece la posibilidad de viabilizar las experiencias involucradas en la vida social, pero libres de los prejuicios que dificultan el pensamiento crítico.

Entonces la tarea consiste en: preparar al individuo en la acción reflexiva, promoviendo el desarrollo de sus capacidades, concientizándolo sobre el vínculo ético y moral de su conducta y las consecuencias en las demás personas y en el espacio social en el que se desarrolla, papel que detallaremos a continuación.

### **Convivencia democrática en el contexto escolar**

La dinámica familiar ha sufrido cambios que interfieren con sus funciones propias de agencia socializadora y formadora de valores, por lo que se ha asignado a la escuela este papel, de tal modo que en él se ha incorporado propósitos para la formación moral de los educandos (Luna, 2006).

El centro escolar es un escenario privilegiado que permite comprender las tensiones y los conflictos entre los individuos y el grupo, el proceso de diálogo y de negociación entre el profesorado y el alumnado, la confrontación y los cambios de roles, el significado y el peso de las rutinas en las situaciones de cambio, las formas visibles e invisibles de poder y control, la reflexión acerca de la libertad y la autoridad, la construcción de la autonomía y la cooperación, los mecanismos de participación real o ficticia, así como de las antiguas y nuevas formas de sanción (Carbonell, 1996).

Como institución social es uno de los contextos más influyentes en los niños y adolescentes, constituyendo una forma de vida en comunidad y un ambiente que fomenta el aprendizaje de contenidos y métodos que permiten el desarrollo cognitivo y

social de los individuos, así como un espacio en el que se puede ensayar el ejercicio de una participación activa y el pensamiento crítico.

Ya se mencionaba anteriormente que la educación en México pretende fundamentarse en principios democráticos, sin embargo, se sigue visualizando en el interior de la escuela la verticalidad en cuanto a las relaciones docente- alumnos, un autoritarismo arraigado por parte del docente, factores que siguen manteniendo a las instituciones escolares herméticas y ajenas a las necesidades del alumnado, dificultando en gran medida la convivencia entre profesores y alumnos, así como la de estos últimos con sus pares (Zorrilla, 2004).

En este caso la convivencia escolar aparece como el ámbito privilegiado donde debiera focalizarse la acción, pues en él, podrían generarse una vivencia de inclusión y de oportunidades para todos, que permitan mejorar las relaciones humanas, resolver conflictos o prevenir el uso de la violencia y el fracaso escolar. De este modo, la escuela tendría que tener como tarea principal el generar y sostener una coherencia progresiva entre sus principios educativos y sus prácticas cotidianas. Es decir, debe abarcar el plano pragmático, sus estructuras y formas de funcionamiento, el desarrollo curricular y los roles e interacciones que se construyen en él (Blanco, 2008).

Reconociendo los puntos anteriores, se advierte la inmensurable necesidad de una educación que proporcione las herramientas que permitan resolver las diferencias y llegar a acuerdos mediante un diálogo que tenga en cuenta valores como: el respeto, la responsabilidad, solidaridad, cooperación y una adecuada comunicación entre los miembros de la comunidad escolar, permitiendo una convivencia armónica entre los diferentes actores y la pluralidad de sus pensamientos, opiniones, convicciones y visiones del mundo.

En este sentido, si se da prioridad a la formación de personas que aprendan a vivir de acuerdo a principios democráticos, se favorecería las interacciones congruentes con estos elementos, reconociendo la participación de los alumnos en la toma de decisiones y en la conducción de su aprendizaje, así como en el establecimiento de la autodisciplina, autogestión y cogestión en el aula y en el centro escolar (Bautista, 1998; Conde, 1997 y Sarramona, 2008).

La convivencia democrática es un campo emergente y poco teorizado del cual existe escasa evidencia empírica sobre su implementación en aulas y escuelas (Carbajal, 2013).

Entre los estudiosos de este tema se encuentra Blanco (2008), quien sustenta que este tipo de convivencia es un medio para mejorar las relaciones humanas, posibilitando la resolución de los conflictos y previniendo la violencia y/o el fracaso escolar.

De acuerdo con Aguilera, Muñoz y Orozco (2007), una de las principales características de este tipo de convivencia es la construcción colectiva de las normas para regular la interacción de los actores educativos en el aula y en la escuela; otorgándoles a los alumnos el derecho a la defensa, elemento fundamental en el ejercicio democrático.

Asimismo, este modelo se apoya en un paradigma preventivo que intenta abordar los conflictos antes de su emergencia y comprender la lógica de su funcionamiento para actuar en consecuencia. Resalta el compromiso del cumplimiento de la norma por convicción del valor que representa, puesto que la norma para este modelo es base fundamental de los procesos de enseñanza-aprendizaje y producto del consenso; por ello, una norma no resulta definitiva, puede ser reajustada, abierta y flexible.

En palabras de Bautista (1998) una convivencia escolar democrática, significa:

*... “reconocer a los colectivos implicados en la educación, escuchar sus opiniones, que se articulan desde sentimientos y vivencias comunes, y que expresa toda una variedad de matices y rasgos muy importantes a tener en cuenta en la organización y gestión de los centros escolares”.* (p.16)

Es así que, comprender y apreciar la democracia implica que los alumnos participen en actividades de grupo, expresen sentimientos e ideas de manera respetuosa y consideren los puntos de vista de los demás, colaboren en acciones colectivas para mejorar la organización y funcionamiento del grupo, lleven a cabo de manera responsable y eficiente las tareas asignadas y participen en la resolución de conflictos.

Se hace hincapié en que participar es comprometerse, defender opiniones y fundamentalmente hacer. Participar, no es únicamente quedarse con la queja, aunque muchas veces la queja, la protesta y la denuncia, sean importantes y valiosas. Participar es un derecho que nadie puede quitarnos y que adquiere mayor sentido y se fortalece cuando nos juntamos, por ello, hagamos de la participación un hábito, porque hacerlo contribuirá a que tomemos decisiones mayormente reflexivas, conscientes y responsables.

Es muy importante que los docentes fomenten y motiven la participación, por lo que el estilo disciplinario que cada uno de los profesores adopte será definitivo para cumplir con este objetivo.

Además, los profesores que actúan de acuerdo a este estilo tienden a formular preguntas abiertas al grupo en general, buscando la participación espontánea de los alumnos. La intervención del profesor surge cuando los alumnos más tímidos o inseguros se resisten a participar, en estos casos, les anima a dar su opinión restando importancia a los posibles errores que puedan cometerse. El docente muestra interés por las sugerencias de cambio o mejora que formulan los alumnos. Las propuestas al momento de organizar grupos, realizar determinadas tareas, decidir fechas o posponer actividades, entre otras cuestiones, no las formula únicamente el profesor; sino que pide opinión a los alumnos e invita a que ellos realicen sus propias propuestas. Todas son escuchadas, analizadas para finalmente elegir entre todas la que mejor convenga en cada momento o situación en particular (Fernández y Cuadrado, 2010).

Siguiendo con la gestión educativa democrática, lo que se evalúa con más frecuencia es la presencia o ausencia de una normativa de convivencia. Algunos estudios tienden a focalizarse en las normas de convivencia y en qué tanto se obedecen en los centros educativos (Fernández-Baena, 2011; Hormigo, 2009) (citados en Perales, Basdresch y Arias, 2013)

En seguida se presentan los principales indicadores utilizados para el análisis de la convivencia desde la democracia:

- Normas y reglamentos. Su contenido está orientado en función de principios éticos, contruidos de manera participativa, aplicados de manera consistente y justa; sus sanciones tienen un carácter formativo.
- Consulta y participación de los padres y madres de familia en decisiones orientadas a la mejora de la escuela.
- Manejo formativo de conflictos a través de procesos de reflexión, medición o arbitraje.
- Promover el diálogo moral y académico como estrategia pedagógica en las diferentes asignaturas.
- Crear instancias de representación de los distintos sectores de la escuela, a través de mecanismos participativos y equitativos.

## CAPITULO 4

### LA IMPORTANCIA DE LOS VALORES EN LA EDUCACIÓN

En la actualidad se habla mucho de los valores y se dice que hay “crisis de valores”, que “se han perdido”, que es urgente “inculcar valores en la juventud” (Garza y Patiño, 2000). Esta preocupación generalizada por los valores, es algo latente en todos los sistemas educativos, y es por ello, que la misma educación sostiene que la formación integral de los alumnos se logra, entre otras cosas, con la enseñanza de valores (Bouché, 2004).

En oposición a Garza y Patiño, Bouché (2004) considera que no existe tal ausencia o pérdida de valores, en especial en los sistemas educativos, pues estos forman parte de los contenidos culturales que el profesor proporciona al educando y, por otro lado, el mismo educador precisa de valores para guiarse en su actuar en el proceso de enseñanza aprendizaje. Este mismo autor afirma que es posible una educación en valores, porque éstos son cognoscibles, estimables, enseñables, elegibles y realizables.

Por su parte, Adela Cortina (en Peralta, 2008) sostiene que la educación en valores consiste en cultivar condiciones que nos preparen para apreciar ciertos valores de índole moral; para Ortega y Mínguez (1996) (citados en Pérez, 2009) estas condiciones son “ambientales”, tales como, un clima de acción y participación, de interés, de respeto, de convivencia, de compartir, de consenso, de afectividad, de mejora y de crítica. Resaltan la importancia de que no basta con exponer o proponer valores, sino que es necesario experimentarlos, y la experiencia comienza en el entorno, en la realidad más próxima al educando.

Se cree entonces, que educando en valores, es posible atender al ser humano en sus más amplias dimensiones, cognitiva, física, afectiva y moral. Para ello, es indispensable que el sujeto tenga los conocimientos suficientes sobre ellos, para posteriormente hacer posible su práctica; una vez conocido el valor, el sujeto tiene que demostrar su preferencia hacia aquellos que haya elegido, para finalmente de manera libre y reflexiva los incorpore a su actividad diaria.

Es imprescindible que el primer paso sea el conocimiento, pues con ello se tendrá la capacidad de pensar razonablemente, argumentar correctamente y formar críticamente (Bouché, 2004).

Por su parte Cava (2003), opina que el hecho de que se conozca la existencia de unos determinados valores no garantiza que los adolescentes vayan a interiorizarlos, por lo cual es de suma importancia potenciarlos en los alumnos con el paso de los días.

Sin embargo, aunque la enseñanza de los valores forma parte importante del sistema educativo de nuestro país desde los años noventa, la falta de una formación específica del profesorado, tanto a nivel teórico como práctico, sobre las características y los procesos de enseñanza y aprendizaje de valores, unido al exceso de contenidos escolares, han configurado una realidad en la que la enseñanza de valores ha quedado relegada a actuaciones muy puntuales (Pérez, 2009).

Otra de las complejidades que pueden enfrentar los docentes al impartir esta enseñanza, es que el término *valor* se puede emplear desde diferentes enfoques, tales como el filosófico, sociológico, psicológico y antropológico.

A continuación, sólo se describirá la conceptualización que le dan las diferentes corrientes psicológicas.

#### **4.1 Conceptos del término valor**

El término *valor* se distingue por su carácter polisémico, y ante la importancia y complejidad del mismo, es necesario explicarlo desde la Psicología y la Pedagogía (Burgos, 2015):

- Psicología: Los psicólogos han optado por definirlo de diferentes maneras, cuyo resultado se evidencia en la existencia de distintos enfoques.
  - ❖ Para los cognoscitivistas, son una creencia fundamental, localizada en la persona acerca de cómo debe comportarse o acerca de algún objetivo de su existencia que vale la pena distinguir.
  - ❖ La psicodinámica ubica los valores entre fuerzas que integran la personalidad y los relaciona con el deseo, las motivaciones y los



- ❖ sentimientos, al lado del impulso de la autoconservación. Los valores contribuyen a la autorrealización de las personas.
- ❖ Los conductistas por su parte, señalan que los valores son parte de condicionamientos que influyen en las decisiones a través de mecanismos de estímulo- reacción o de reforzamiento.

Para otros autores como Latapí (2003; citado en Peralta, 2008), los valores implican los siguientes elementos: juicios apreciativos, emociones y sentimientos, procesos psicológicos de integración de la persona, además de la aceptación de normas y conductas éticas, todas particularmente relevantes para el ámbito educativo.

Para Hartmann (citado por Bouché, 2004) la jerarquización también es un elemento relevante, pues señala que: *“los valores que ayer se tenían por válidos posiblemente hoy no lo sean”* (p.104). No se puede olvidar que la preferencia de unos valores es un hecho que estará presente en cada época, en diferentes momentos históricos o en sociedades distintas, ya que, aunque es muy común escuchar *“ya no se viven los valores de antes”*, para los autores Garza y Patiño (2007), lo que en realidad sucede es que no se observan los mismos comportamientos que en épocas anteriores.

Una vez vistas algunas de las conceptualizaciones, también es preciso conocer su clasificación, para saber diferenciarlos y ubicarlos en un contexto específico.

#### **4.2 Tipos de valores**

Solo se hará mención de la clasificación hecha por Ortega y Gasset en su obra *Introducción a la Estimativa* (1991) (citados por Pérez, 2009), ya que en ella se contemplan los valores morales que son de nuestro interés para esta investigación:

- Sensibles: placer/dolor; alegría/pena
- Útiles: capacidad/incapacidad; eficacia, ineficacia
- Vitales: salud/enfermedad; fortaleza/debilidad
- Estéticos: bello/feo; elegante/inelegante; armonioso/caótico
- Intelectuales: verdad/falsedad; conocimiento. Error
- Morales: justicia-injusticia; libertad-esclavitud; igualdad-desigualdad; honestidad-deshonestidad; solidaridad-insolidaridad, tolerancia-intolerancia.

En el caso de esta investigación, nos centraremos en los valores morales.

## **Valores morales**

Estos valores han sido abordados por distintos autores como Pablo Latapí, Adela Cortina, Adolfo Sánchez Vázquez, Miquel Martínez, María R. Buxarrais, entre otros.

Por su parte Adolfo Sánchez Vázquez, afirma que los valores morales solamente se manifiestan a través de los actos o productos del sujeto, realizados de manera consciente y libre. Al respecto Miquel Martínez, menciona que los valores morales sólo hacen referencia a seres humanos puesto que son quienes contribuyen a la convivencia social (citado por Burgos, 2015).

Estos valores, según Cortina (1996) (en Pérez, 2009) se pueden especificar, al menos, por los siguientes factores:

1. Dependen de la libertad humana. Esto quiere decir que depende de la voluntad que tengamos para realizarlos, o no.
2. Son exclusivamente humanos. No son adjudicables a animales, plantas u objetos inanimados.
3. Tienen pretensión de universalidad. Son válidos para todo tipo de persona. No constituyen simples rasgos del carácter o peculiaridades que unas personas tienen y otras no, sino que piden ser universalizados
4. Quien se apropia de estos valores crece en humanidad, y el que no lo hace, disminuye.

### **4.3 Perspectivas para la educación en valores**

Siguiendo a Garza y Patiño (2007) las principales perspectivas de la educación en valores se pueden sintetizar de la siguiente manera:

- a) Modelos de transmisión de valores absolutos. Este modelo se centra en la enseñanza de valores indiscutibles e inmodificables, valores que se consideran absolutos y, por tanto, vigentes en cualquier tipo y circunstancia. Los valores absolutos existen independientemente de la apreciación o captación subjetiva de los seres humanos. La justicia, la honestidad, el respeto o la tolerancia existen y valen por sí mismos, aunque las personas no los reconozcan ni los practiquen.
- b) Modelos de socialización. Los valores son parte de un aprendizaje y culturización de la comunidad en que se vive. En este modelo, es la sociedad la que define

conforma las normas con las que se ha de vivir; cada persona ha de aceptar e interiorizar los valores vigentes en la sociedad en la que vive.

- c) Modelo de autoconocimiento. Cada persona tiene la obligación de clarificar los valores que desea hacer propios. La persona debe tener una escala de valores propia que le permita tomar decisiones; esto significa que cada persona es el punto de referencia para definir lo que debe hacer en cualquier situación de la vida. El autoconocimiento o reconocimiento de los propios valores tiene tres etapas: selección, estimación y actuación. La primera implica seleccionar libremente los valores que se desea asumir, en seguida apreciarlos o reconocerlos como importantes o valiosos y, finalmente actuar conforme a los criterios sobre los que la persona ha establecido una responsabilidad libremente elegida.
- d) Modelo de desarrollo del juicio moral. El papel de la educación debe centrarse en el desarrollo del juicio moral. El desarrollo de la capacidad de razonamiento moral es independiente de ideologías o de valores del entorno sociocultural.
- e) Modelo de adquisición de hábitos morales. La educación en valores significa realizar actos virtuosos en forma habitual y constante. Sin embargo, el conocimiento de los valores de acuerdo con este modelo, no es suficiente: se requiere formar, con compromiso, un comportamiento habitual y duradero.
- f) Modelo de construcción de la personalidad moral. Este modelo fundamenta la formación en valores partiendo del supuesto de que la persona es la responsable y creadora de su propia historia. Para construir en forma autónoma y responsable la propia identidad se requiere la inteligencia moral y la cultura moral; se describe a continuación los principales elementos. La inteligencia moral se entiende como el conjunto de instrumentos o capacidades que constituyen la conciencia moral.

Con lo anterior se puede concluir que la posibilidad de llevar a cabo el proceso educativo sin valores es nula, ya que los valores se encuentran, explícita o implícitamente, en los contenidos de todo acto educativo (Moreno, 2006).

#### **4.4 Indicadores de la democracia para favorecer la convivencia en el aula**

Construir una convivencia que se base en los principios de la democracia es una tarea compleja, pues requiere de la actuación de todos los integrantes de la comunidad escolar. Dichas actuaciones necesitan estar orientadas a la comprensión y aplicación de los valores esenciales que benefician a la humanidad, los cuales, no solo requieren del entendimiento de su conceptualización, sino que necesitan fomentarse en cada uno de los espacios en común por parte de profesores, directivos, administrativos y padres de familia, quienes son los principales responsables del proceso de enseñanza-aprendizaje de los niños y jóvenes (Biord y Lamus, 2010).

Para aprender a convivir democráticamente se deben desarrollar diversos elementos y procesos. De acuerdo a Ianni (2003) los factores que la deben construir son: interacción, los vínculos que implican reciprocidad, diálogo, responsabilidad, participación, acuerdos y la reflexión.

Para fines de la presente investigación se abordaran el respeto, la responsabilidad, la solidaridad, la cooperación, el diálogo para la resolución de conflictos y la comunicación.

Por cada valor seleccionado se establecieron objetivos que influyeran en la modificación de conductas o formas de comportamiento del alumnado y profesores en aras de su convivencia.

##### **Respeto**

Uno de los valores asociados a la dignidad humana, de acuerdo con Yurén (1995) es el respeto, entendido como la conjunción de dos formas de reconocimiento:

- a) Reconocimiento del otro como persona total y particular.
- b) El respeto es necesariamente a todos y a cada uno.

El respeto permite la valoración positiva de las diferencias, la pluralidad y la implicación en proyectos colectivos y sociales (Martínez y Tey, 2003).

- ψ Respetarse a sí mismo. Se asume respecto a sí mismo una concepción de ser humano que necesita priorizarse, con energía limitada que se tiene que abastecer y cuidar, por lo que supone no responder a todas las demandas que los demás exigen. Así también refiere al cuidado con firmeza de la salud,

dándole prioridad al bienestar y disfrute de la vida en todos los niveles donde sea posible.

Se promueven con vigor ideas objetivas y constructivas respecto a sí mismo, generando autoconfianza y seguridad en lo logrado evitando los pensamientos negativos que descuentan y generalizan una incapacidad, devaluando o repudiando a la propia persona.

Ser razonable con las demandas autoimpuestas, en cantidad y grado, entendiendo que no se es perfecto, ni es posible hacerlo todo con perfección. Ser realista y disfrutar lo logrado es mucho más saludable que exigirse y presionarse constantemente al no saber establecer límites.

ψ Respeto por los demás. La comunicación asertiva requiere que el otro sea concebido profundamente como ser humano y sea tratado con dignidad y respeto, distinguiendo claramente que también goza de los mismos derechos.

También implica acercarse a los demás de manera responsable y cortés; sin olvidar o menospreciar nuestros deseos, creencias y opiniones, expresándolos sin la intención de ofender.

El respeto por los demás implica entre otras cosas:

- i) Aceptar incondicionalmente lo que otros piensan o dicen, los demás tienen derecho de creer y hacer cosas muy distintas a las expectativas de otros; siempre y cuando en sus acciones y discurso también exista el respeto hacia los demás.
- ii) Las personas tienen razones y motivaciones para actuar; ignorarlas o desconocerlas no las hace inexistentes. Asimismo, respetar a los demás implica no juzgarlos sin antes tener información sobre su situación o condición actual, hacer el esfuerzo real por entender aun cuando nos reservemos el derecho de aceptar o estar de acuerdo.
- iii) Hacer conciencia y un esfuerzo por cuidar todo aspecto de la comunicación, en vías de facilitar el diálogo, es decir, tratar de usar la mejor forma de expresión, ser amable, cortés y sensibilizarse para que ocurra en el mejor momento y lugar. Es saber pedir disculpas sin menospreciarse, aceptar que se ha cometido un error, respetando el “enojo” de los demás, pero sin permitir

el desprecio o la agresión hacia el otro, ser auténtico y darse a conocer como realmente se es, sin dar lugar por ello a la manipulación (Reyes, 2002).

### **Cooperación**

Cooperar es compartir ideas, actividades, críticas y evaluaciones en una acción conjunta, en la búsqueda de resultados que beneficien a uno mismo, y al mismo tiempo, a cada uno de los integrantes del grupo al que se pertenece (Ortega y Del Rey, 2001; Troyano, 2002), por lo que tiene una fuerte influencia para incrementar las relaciones interpersonales, así como el apoyo social entre sus miembros, favoreciendo la convivencia en el aula.

Para la enseñanza de este valor es pertinente incluir elementos explícitamente incorporados en el trabajo cooperativo tales como (Ferreiro y Calderón, citados en Troyano, 2002):

- La formación de grupos heterogéneos.
- Fomentar el respeto y la interrelación entre los alumnos y alumnas miembros de un grupo, asignando a cada uno, actividades específicas, reconociendo, simultáneamente la igualdad y la responsabilidad en cuanto a la importancia de sus acciones para el éxito de la tarea.
- Especificar con claridad la estructura de la actividad, de tal manera que el grupo conformado conozca específicamente la tarea y los alumnos sepan que hacer.
- Así también es importante detallar los objetivos y las posibilidades del grupo por cumplir con la actividad.
- Enseñar a los alumnos las habilidades comunicativas que les permita hablar concisamente, escucharse activamente, reflexionar sobre lo escuchado, participar sin monopolizar la discusión, buscar formas para llegar a acuerdos, etc.
- Favorecer la reflexión grupal en diferentes momentos a lo largo del trabajo, y no solo cuando se ha completado la tarea, orientándose en cuestiones tales como las acciones y actitudes de los miembros que son útiles y eficaces para cumplir con los objetivos comunes.
- Y finalmente, comunicar los métodos de evaluación tanto grupal como individual.

En este contexto el papel del profesor es muy importante, ya que la pertinencia del número de los integrantes en cada grupo, los materiales, el tiempo, la asignación de roles para las primeras experiencias de trabajo cooperativo, la retroalimentación e intromisión cuando se presenten conflictos, la finalidad de la tarea, etc., deberá ser pensada detenidamente con el fin de que los grupos actúen de acuerdo a lo que se espera, la cooperación entre los alumnos y alumnas así como una ambiente de interrelación positiva entre ellos.

Ahora bien, con respecto a los beneficios de considerar la cooperación como indicador de la convivencia democrática se consideran los mencionados por Lobato (1997):

- ✓ Al desarrollar tareas en conjunto, el alumno intercambiara información, opiniones, procedimientos, recursos y materiales para realizar dichas labores. Y aún más importante, acudirá a sus compañeros en caso de necesitar algún tipo de apoyo, teniendo en cuenta que este también es fuente de ayuda y que su aportación es indispensable para que todos y cada uno de los miembros logren el objetivo propuesto.
- ✓ Con respecto a la comunicación esta logrará ser abierta y directa, permitiendo a los alumnos y alumnas expresar libremente sus ideas y sentimientos, sin el temor de ser descalificados o juzgados por los demás (Sharan y Sharan citado en Lobato, 1997) y afrontar con serenidad los conflictos, resolviéndolos de modo constructivo.
- ✓ Al constituirse los grupos según criterios de heterogeneidad respecto a características personales como las habilidades entre sus miembros, en vez de grupos basados en la amistad, se posibilita el conocimiento de los demás compañeros de clase, así como la interacción de aquellos a quienes no se frecuentaba, permitiendo el desarrollo de un ambiente en donde se lleven a cabo acciones relacionadas con valores tales como la solidaridad, el respeto, la autonomía y la autorregulación.
- ✓ En este caso el profesor toma el papel de coordinador flexible en cuanto a la distribución de tareas, los modos de participación, el establecimiento de

procedimientos para llevar a cabo la tarea y las reglas explícitas que permitan el trabajo en grupo, así como guía en la resolución de conflictos.

Es necesario destacar que para fomentar la cooperación en el aula escolar no es suficiente poner juntos a los alumnos y darles la consigna de trabajar cooperativamente para que realmente lo hagan. Es necesario enseñarles las habilidades imprescindibles para una cooperación eficaz tales como tener objetivos claros, mantener una comunicación activa, elaborar procedimientos flexibles en la toma de decisiones, distribuir adecuadamente el poder de influencia en los grupos, así como destacar la responsabilidad como individuo y miembro de un grupo.

Un ambiente cooperativo ayuda a crear una mejor relación entre compañeros, lo que permite tomar acuerdos respecto a la clase, y favorece la toma de decisiones responsables.

### **Solidaridad**

De acuerdo con Vinuesa (2002), la palabra *solidaridad* proviene de la expresión jurídica latina *in solidum*, que significa, “una relación de obligación en donde todos los deudores responden a la deuda entera”. (p.179). En términos más comunes, éste valor expresa:

- ✓ Unión o vinculación entre las personas.
- ✓ La responsabilidad recíproca a cada de los sujetos y de todos en conjuntos.

Como valor, la solidaridad consiste en mostrarse unido a otras personas o grupos, compartiendo sus intereses y sus necesidades De acuerdo al análisis hecho por García Roca en 1994; (citado por Vinuesa, 2002) la solidaridad tiene como componentes esenciales, los siguientes:

- 1) *Compasión*: porque la solidaridad es un sentimiento que determina u orienta el modo de ver y acercarse a la realidad humana y social. Conlleva un sentimiento de fraternidad, de sentirse afectado por los sufrimientos de los otros.
- 2) *Reconocimiento*: no toda compasión genera solidaridad, sólo aquella que reconoce al otro en su dignidad de persona.
- 3) *Universalidad*: será reconocida por todas las culturas.



La educación para la solidaridad ha de tener como objetivo básico el desarrollo de la sensibilidad y la toma de conciencia ante las flagrantes injusticias que se producen en el mundo (hambre, violencia, guerra, incultura, subdesarrollo, etc.) no con el fin de contribuir a su neutralización, sino para ser elemento de apoyo en la búsqueda de soluciones. Es muy importante resaltar que el respeto a los otros, al prójimo y a la defensa de la libertad y la igualdad son los pilares de ser una persona solidaria (Bouché, 2004).

En palabras de Gallardo (2009) la solidaridad es una característica que define a las personas que se preocupan por las necesidades y los problemas de los demás y procuran ayudarlos en la medida de sus posibilidades, un valor universal que refleja la grandeza de las personas.

La educación en y para la solidaridad persigue la implicación de todos los sectores sociales en la construcción de una sociedad multicultural, justa, tolerante, solidaria y equitativa, donde se respeten los Derechos Humanos y de ciudadanía de todas las personas que forman parte de ella; es así que la falta de solidaridad revierte en una deficiente vida pública.

### **La comunicación en la resolución de conflictos**

La habilidad de comunicarse de forma efectiva con los demás es muy importante para tener una buena relación interpersonal, especialmente en la adolescencia, en donde el grupo de iguales adquiere gran importancia y el sentirse adaptado en clase por los compañeros resulta positivo para los alumnos. Además, una buena comunicación es imprescindible a la hora de resolver conflictos escolares.

Es una de las tareas primordiales de los niños/as y adolescentes aprender a escuchar (*escucha activa*), esto es, escuchar al profesor sin interrumpir, y entre adolescentes, mantener la atención continua cuando un compañero expone algún tema en clase o esté dando su punto de vista. (Callejón, 2010) Para poder trabajar esta habilidad, se debe tener en cuenta su edad y el tiempo de atención que pueden prestar los jóvenes.

Gadamer (citado en García, Rabindranath, Frago, Baudelio y Maceira, 2005) en su texto *La educación es educarse*, menciona que el arte de conversar, el exponer

juicios propios, el comunicar experiencias e inquietudes, es la base inicial para alcanzar una convivencia armónica.

### **Diálogo para la resolución de conflictos**

Educar para el conflicto es una necesidad. La resolución exige una formación moral adecuada, un ambiente propicio y una reflexión profunda; todo dentro de un espíritu crítico y constructivo. Hay que identificar el problema de manera concreta, analizar las posibles alternativas, clarificar los objetivos y evaluar las propuestas de solución. Y sobre todo, escuchar y establecer un diálogo positivo.

El diálogo es necesario para la convivencia e implica respeto y consideración de todas las opiniones, puede considerarse una virtud cívica de carácter democrático, ya que, por un lado, evita el recurso de la coerción y la violencia, y, por el otro, abre la eventualidad de cambiar libremente de opinión. El diálogo ocurre entre dos o más personas, requiere de escuchar al otro (s), con la finalidad de favorecer un intercambio de opiniones que haga viable la comprensión recíproca (Yurén, 1995). También resulta necesario la presencia de un razonamiento moral adecuado con el que de manera argumentativa, puedan discutirse unas y otras razones que resuelvan el conflicto (Bouché, 2004).

El diálogo sirve como premisa para avanzar en el desacuerdo, abordar las diferencias y aprender a conversar sobre todo aquello en lo que no se coincide. (Martínez y Tey, 2003). Además de que permite comprender que el otro es como yo, y que en común tenemos un interés general por el que actuar (García, et al. 2005).

Un diálogo satisfactorio está basado en tener la capacidad de escuchar atentamente a los demás, aceptar de buen modo las correcciones de los/las compañeros/as, considerar y analizar seriamente las ideas de los otros, poder desarrollar las propias ideas sin temer al rechazo o la posible incomprensión de los demás. En palabras de Santos (2006) *“el diálogo es el método de una educación que se entiende como mutua, en la que todos participan y aprenden de todos”* (p. 890).

### **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 de estudiantes en el aula de una escuela enfrenta de manera cotidiana tareas y actividades que requieren la participación de todos los miembros.

Entonces, la responsabilidad significa que una persona tiene la capacidad de responder, es decir, movilizarse ante una situación que le plantea la necesidad de una decisión o de una conducta con la cual la persona se haga cargo de la demanda propia de la situación y por tanto decida tomar una acción congruente con la satisfacción de la demanda (Arias, Basdresch, y Perales, 2013).

Siguiendo a Monsalvo y Guaraná (2008), la responsabilidad se puede enfocar desde dos perspectivas: la *individual* y la *social*. En el primer caso, la persona se sitúa frente a la realidad como entidad diferente a ella; en el segundo, la persona forma parte de la misma realidad.

Por su parte, Escámez y Gil, 2001 (citados en Escartí, Gutiérrez, Pascual y Marín, 2006) definen la responsabilidad como *“la posibilidad que la persona tiene de actuar moralmente”*.

Por su parte Ingarden (1980), en su libro *“Sobre la responsabilidad”* (citado por Monsalvo y Guaraná, 2008) desarrolla la primera perspectiva, en la cual la persona se sitúa ante la realidad de diversos modos: tener responsabilidad, asumir responsabilidad, obrar con responsabilidad, hacerse responsable. Esto quiere decir, que la responsabilidad requiere tanto competencias cognitivas como evaluativas sobre los daños o beneficios de la acción misma.

También, poco antes, en 1978, Don Hellison elaboró un programa llamado *“Responsabilidad Personal y Social”* con el objetivo de que los adolescentes y jóvenes en riesgo vivieran experiencias de éxito que favorecieran el desarrollo de sus capacidades personales sociales, y su responsabilidad social. (Escartí, et al., 2006)

Según Hellison (1978) citado en (Escartí, et al., 2006) los adolescentes aprenden a desarrollar su responsabilidad social de modo gradual:

- Nivel 1: El respeto por los derechos y sentimientos de los demás. Se concreta en conductas tales como respetar a los demás, escuchar al profesor y a los compañeros, no interrumpir.

- Nivel 2: Participación y esfuerzo. En este nivel, los estudiantes ya tienen que aprender a participar en las actividades de clase, aunque aún bajo la supervisión del profesor. Implica la adopción de conductas como participar en las actividades propuestas, respetar los turnos o cumplir las reglas del día.
- Nivel 3: Autonomía. Se trata de actividades en las que los adolescentes tienen que aprender a asumir responsabilidades y a gestionar su tiempo. Se pone de manifiesto en comportamientos como planificar el aprendizaje, ponerse metas a corto y largo plazo, evaluar sus resultados, y planificar su futuro a medio y largo plazo.
- Nivel 4: Ayuda a los demás. Los estudiantes deben aprender a cuidar a otros, hacer proyectos de servicios, cuidar el material y atender a las necesidades de sus compañeros.
- Nivel 5: Transferencia. Aplicando los comportamientos de responsabilidad aprendidos en el programa a otros contextos (Carbonell, et al. 2006).

### **Participación en la creación de normas en el aula**

Participar significa oportunidad, para contribuir a la cultura escolar, de socializar fuera del régimen educativo, de potenciar las diversas capacidades al proporcionar el marco idóneo de creatividad, de desarrollar actitudes de ciudadanía, de democracia, de poner en práctica valores, los cuales serían pertinentes que permanecieran en el pensamiento y comportamiento de los alumnos en su vida adulta, de promover el intercambio, y no menos importante, de favorecer la convivencia (Fernández, 2003).

Para ello se requiere de la implicación de los diferentes agentes que conforman la comunidad educativa, pues sus opiniones y acciones son cruciales en la creación de un clima favorable de convivencia. Tomando en cuenta que la convivencia es una acción en si misma que estructura valores y actitudes, se hace evidente la trascendencia de la participación de todos los actores involucrados, en este caso, los profesores, alumnos, directivos, personal administrativo y padres de familia.

Uno de los procesos que permitirá la participación de estos actores será el desarrollo de normas, cuya expresión permitirá entrelazar aquellos valores con las acciones pertinentes que permitan llevar a cabo la convivencia democrática.

Para fines de la presente investigación se hace hincapié en la participación del profesor y de los alumnos, así como el desarrollo de las normas en el contexto del aula.

Esto debido a que siendo el aula el lugar en donde mayor tiempo permanecen los alumnos, donde mayor número de incidentes ocurren, especialmente en secundaria, se convierte en un ámbito esencial a tener en cuenta ya que la agrupación de alumnos y el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje juega un papel esencial en la convivencia. Además, considerando a Fernández (2003), se insiste en que la creación de normas entre todo el grupo, dentro del aula facilita la convivencia y disipa ambigüedades.

### **Definición de norma**

Blake y Davis (citados en Kohlberg, Higgings y Power, 2002) define a la norma como la expectativa de una acción concreta en un conjunto determinado de circunstancias, refiriendo un complejo de características específicas de conductas que comparten un valor en común.

Ahora bien, cabe señalar que los valores relacionados con las normas regularmente son fruto de un consenso social, pues se consideran válidas y necesarias para la convivencia de la población. Refiriéndose a lo anterior Pérez (2009) señala que, remontándose a los planteamientos socioantropológicos, los valores son productos culturales de los distintos grupos humanos que se expresan, entre otros modos, a través de los sistemas normativos de una sociedad. También hace mención de como los grupos han establecido y enseñado normas sociales en función de los valores dominantes en los mismos, es decir, reflejando las opiniones del grupo sobre el mundo, sobre sí mismos y los demás, teniendo un efecto sobre la conducta de sus miembros.

### **Las normas en la escuela**

Las normas en el contexto escolar también se sustentan en valores, que a su vez se reflejan en conductas concretas tales como: ayudar a los compañeros, cuidar de las palabras que se usan, no ofender a otros, etc. En este sentido, se plantean las normas como parte de un proceso de educación en valores con presupuestas dinámicas de acción, las cuales deberán determinar de manera explícita las formas de actuar dentro

de los límites del aula, tanto en el caso de los alumnos como el del profesor (Fernández, 2003; Pérez, 2009).

Para ello se deberá abordar en conjunto el mundo relacional dentro del salón de clases, de tal modo que los actores involucrados determinarán las bases específicas en sus planes de acción, las cuales les permitirá proceder ante los problemas de convivencia y conflictos dentro del salón de clases, por lo que será esencial que se produzcan a través de una negociación de las dos partes (Fernández, 2004).

Sin embargo, a pesar de la necesidad que existe por hacer efectiva la participación de los alumnos en la creación y cumplimiento de las normas, siguen siendo los directivos y profesores quienes dedican un esfuerzo y una gran cantidad de tiempo para establecer las normas que regirán el comportamiento dentro de la escuela y los salones de clase.

Como se observa existe dos vertientes bien definidas de cómo se establecen las normas, las cuales mencionaremos a continuación (Pérez, 2009):

- I. Autoritario. Se caracteriza por estar centrado en la autoridad del profesor, pues es quien propone las normas, regula las condiciones de aplicación, plantea las excepciones que considera necesarias y establece el sentido y finalidad de las mismas. El alumno se limita a acatar lo establecido por el profesor.

El rasgo más característico de este modelo es la orientación reactiva del comportamiento normativo docente, en el sentido de que la mayor parte de las alusiones a las normas concretas se presentan como llamadas de atención por parte del profesor ante el incumplimiento por parte de los alumnos.

- II. Participativo. En este modelo los alumnos tienen una participación activa en procedimientos democráticos dentro de la escuela y el salón de clases siendo los más importantes la elaboración de normas y colaboración de la toma de decisiones en asuntos que afectan la vida diaria de alumnos y profesor.

Estos procesos de participación encierran en sí mismos un gran valor educativo, en la medida en que permiten adquirir una experiencia real de elaboración, negociación, resolución de conflictos, búsqueda de soluciones, etc., tan necesarias para la vida.

Por otra parte, el aprendizaje de normas en el aula constituye una experiencia real muy próxima a la vida cotidiana y los intereses de los alumnos que permiten trabajar valores democráticos como la responsabilidad, el respeto, la participación y el diálogo.

La investigación experimental en este campo ha demostrado múltiples ocasiones que cuando el profesor genera oportunidades de reflexión sobre la convivencia en el aula e involucra a sus alumnos en la misma, se produce una tendencia a la disminución de conductas disruptivas en el aula (Fierro y Carbajal, 2003).

Con respecto al modelo que se abordó en la intervención que se realizó, se tomó en consideración el modelo participativo, pues aunque se reconoce que cada situación y cada aula son diferentes, hay evidencia de que si a los alumnos se les da la oportunidad de participar en la organización de la convivencia en el aula mediante la elaboración de normas y el cumplimiento de las mismas, responden de manera favorable a la confianza que se les otorga y son capaces de hacerlo de un modo responsable y coherente, proponiendo normas y consecuencias lógicas y razonables, que no se alejan tanto a lo que propondría el profesor. Así también, se destaca la colaboración del alumnado con el profesor al momento de aplicar las sanciones, pues mucha de las veces esta suele ser mejor aceptada (Pérez, 2009).

Continuando con Pérez (2009), este proceso obviamente es coordinado por el profesor, que aunque se considere un participante más, cuestiona las propuestas de los miembros del grupo, con el fin de que todos reflexionen la viabilidad de las mismas y prevean algunas de las consecuencias si es que estas se llevaran a cabo.

Así también es importante que durante este ejercicio democrático el profesor haga explícito los objetivos del mismo y recalque los valores predominantes en este, tales como la cooperación, el respeto y la solidaridad, para que los alumnos puedan comunicar sus ideas sin temor a ser juzgados por sus opiniones, y todos logren llegar a acuerdos que puedan realizar también en conjunto.

### **El establecimiento de normas en el aula**

Fernández (2001) y Pérez (2009) hacen mención del proceso de elaboración de las normas y la complejidad de la misma, por lo que se requiere de un entrenamiento

previo de los alumnos y del profesor para esclarecer los conceptos de norma, sanción, convivencia democrática, toma de decisiones en grupo, etc., así como establecer una serie de directrices que les permitan elaborar normas adecuadas, bien redactadas y factibles para llevarlas a cabo, las cuales deberán abordar las necesidades en donde se requiere la regulación de comportamientos que afectan la convivencia de todos los involucrados. Entre los criterios que se deben llevar a cabo para este proceso son los siguientes:

- a. Las normas no pueden ser muy numerosas, pues de este modo se recordarán con facilidad y se pondrá más atención a su cumplimiento.
- b. Deben establecer con claridad el comportamiento que se pretende fomentar, por lo que es recomendable establecerlas en sentido positivo.
- c. Deben ser claras y concretas de forma que los alumnos y el profesor puedan determinar cuándo se cumplan o no.
- d. Estas normas no pueden contrariar otras normas de rasgo superior, por ejemplo, el reglamento de la escuela o la propia Constitución Mexicana.
- e. Tienen que ser razonables, en el sentido de que tanto alumnos como profesor puedan cumplirlo.
- f. Las normas deben ser consensuadas por todos los alumnos y profesor. Si esta no llegara a ser aceptada por unanimidad, debe discutirse hasta llegar a un acuerdo.

Solo en caso de ser una norma fundamental para la convivencia en el aula y no se logrará llegar a un acuerdo, se debe someter a votación, aprobándose con el voto favorable de dos tercios de las personas involucradas.

Con respecto a las consecuencias sobre el incumplimiento de las normas se pretende que estas sean naturales, es decir, derivarse espontáneamente del comportamiento del alumno, y aunque naturales, tienen que esclarecerse para llevar a cabo la reflexión y las acciones que permitan al alumno responder ante su conducta (Pérez, 2009; Fernández, 2003):

- a. Establecer al menos una consecuencia para cada norma incumplida.
- b. Las consecuencias por el incumplimiento de una norma deben ser proporcionales a la gravedad de la infracción cometida.



- c. No deben tender nunca a humillar a la persona ni causarle daño alguno.
- d. Siempre que sea posible, estarán orientadas a corregir la situación creada por el infractor de la norma, más que a penalizar su comportamiento, enseñando así el aspecto negativo y positivo de su comportamiento.
- e. Deben estar directamente relacionadas con las normas.

Para concluir es necesario señalar que crear normas en conjunto es un proceso lento que exige consenso, reflexión e implicación del mayor número de miembros de un grupo, pues la convivencia es un acto de todos y la satisfacción de participar y de reconocerse en cualquiera de las normas, alternativas, propuestas de mejora o acciones preventivas o de intervención supone adhesión a las mismas y al grupo.

De acuerdo con Fernández (2003), si al principio pudiera parecer que este proceso es una sobrecarga de trabajo para la ya excedida jornada laboral del profesor, en realidad puede convertirse en el instrumento que la facilite y permita requerir menos esfuerzo y mayor comprensión a largo plazo.

Con lo descrito anteriormente, se hace evidente que en toda convivencia existen bases, explícitas o implícitas, de pautas sobre las cuales se dan una serie de sucesos que forman un marco normativo. Sin embargo, el hecho de que su gestión se establezca bajo un poder autoritario o difuso, no permite que los involucrados reconozcan que la convivencia no implica solo el comportamiento individual, sino que produce procesos colectivos que permiten vivenciar una riqueza de situaciones que pueden ser fuente de logros y satisfacciones personales como grupales, pero también de conflictos que, como se mencionaba en párrafos anteriores, pueden ser resueltos ineficazmente con actos de violencia o ser una fuente de aprendizaje (Ortega, s.f.)

El hecho de ser conscientes sobre la importancia de gestionar un marco normativo, permite reconocer que esta acción es fundamental en la convivencia y que si se realiza bajo los principios de la democracia, libertad e igualdad, así como la práctica de valores (respeto, cooperación, solidaridad y responsabilidad) entre los miembros de la comunidad escolar, permitirá abrir la brecha que acerque a profesores y alumnos para realizar una tarea que concierne a quienes comparten un espacio tan cotidiano como la escuela y el aula escolar (Ortega, s.f.).

La siguiente propuesta de intervención psicoeducativa se ideó para que alumnos y profesores adquieran herramientas que les permita compartir una responsabilidad trascendental como lo es crear un marco normativo. Este instrumento permitirá situar las relaciones de unos con otros (profesor-alumno y alumnos-alumnos) en un eje privilegiado, en donde cada individuo se sienta reconocido, juegue roles que le permita experimentar diferentes situaciones, su voz se escuche y su participación se enfoque a la mejora de condiciones que afectan directamente la convivencia del grupo.

En cuanto a la población a la que está dirigida, la relevancia otorgada a las características del alumno de segundo grado de secundaria, se genera a partir del nivel de conocimiento de su desenvolvimiento en este nivel educativo.

Además, también se tomó en cuenta la opinión de algunos profesores, quienes señalan que de acuerdo a su experiencia profesional, segundo año de secundaria representa un grado “difícil” puesto que manifiestan problemas de conducta y aprovechamiento de manera general y recurrente.

## MÉTODO

### Objetivo general

Mejorar la convivencia en un grupo de alumnos de segundo año de secundaria de una escuela técnica.

### Objetivos particulares

1. Conocer la percepción general de la convivencia de dos grupos de alumnos de segundo año de secundaria.
2. Conocer las vivencias de los alumnos con respecto a indicadores (respeto, cooperación, solidaridad, responsabilidad, comunicación y participación en la creación de normas) de la convivencia democrática.
3. Conocer el impacto de la intervención psicoeducativa para la “Convivencia Democrática en el aula” en el grupo 2°1.

### Objetivos específicos

1. Realizar un diagnóstico mediante el cuestionario para conocer la situación actual de la convivencia de dos grupos de secundaria del turno vespertino.
2. Planear y aplicar un taller a partir del diagnóstico y las características particulares del grupo 2°1.
3. Realizar una evaluación para conocer el impacto de la intervención para comparar semejanzas y/o diferencias entre los grupos.

### *Tipo de investigación*

Cuasi-experimental, de grupo control no equivalente, descriptivo y de campo.

### *Participantes*

Para el presente estudio se contó con la participación de dos grupos de secundaria: 2°1 conformado por 23 alumnos (13 mujeres y 10 hombres) y 2°2 integrado por 26 alumnos (14 mujeres y 12 hombres), cuyas edades comprendieron entre los 13 y 14 años. Todos los participantes pertenecían al turno vespertino en una escuela secundaria Técnica de la Ciudad de México.

El muestreo fue *no probabilístico e intencional* ya que se tuvieron en cuenta los siguientes criterios de inclusión:

- ψ En la fase de diagnóstico: se incluyeron a todos los alumnos y alumnas de los grupos 2°1 y 2°2 que decidieron participar de manera voluntaria.
- ψ En el caso del grupo 2°1, a quienes se les aplicó el taller, fue necesario que cubrieran un 80% de asistencia para tomarlo(a) en cuenta en la evaluación final.

### **Contexto de la Escuela Secundaria Técnica**

La escuela Secundaria Técnica abrió sus puertas en el ciclo escolar 1984-1985, con una primera generación de siete grupos de primer año en los turnos matutino y vespertino.

Actualmente, la escuela cuenta con un total de 1,149 alumnos. En lo que respecta al turno vespertino, se registra un total de 456 alumnos y 18 docentes.

<b>Año</b>	<b>Alumnos</b>	<b>Grupos</b>	<b>Alumnos / Grupo</b>
Primero	193	4	48
Segundo	133	4	33
Tercero	130	3	43

El horario matutino de clases es de 7:00 a 13:00 y el vespertino de 14:00 a 20:00 hrs. La duración de cada clase puede variar de acuerdo a la división del tiempo para cada una; siendo que las clases pueden ser tres veces a la semana (50 minutos por día) o 2 clases seguidas en un mismo día (110 minutos) y una tercera de 50 minutos.

Con respecto al aula en donde se realizaron las actividades referentes a la aplicación del cuestionario inicial, el taller y la evaluación final del grupo 2°1, se observó que el espacio era lo suficientemente amplio para el trabajo con los alumnos, sin embargo, la distribución y la cantidad de bancas, las cuales eran para dos personas, no permitió la movilidad total del alumnado.

Por otra parte, aunque la iluminación fue la apropiada, la ventilación fue insuficiente, pues a pesar de que se abría una ventana amplia para no mantener una temperatura elevada, también fue necesario abrir la puerta, no obstante, este hecho dio

lugar a que alumnos de otros grupos llegaran a interrumpir la sesión, dificultando el trabajo con los que se encontraban dentro.

### ***Procedimiento***

La planificación, organización e intervención psicoeducativa estuvo a cargo de las investigadoras Isabel Lázaro Sandoval y Delia Martínez Martínez quienes con anticipación solicitaron tanto el consentimiento del director de la escuela para la realización del Taller “Conviviendo democráticamente en el aula”, como el permiso de los padres de familia para videograbar cada una de las sesiones del taller, especificando la duración, el horario y la materia en que sería impartido.

La realización de la investigación se estructuró en las siguientes fases:

#### **Fase 1. Diagnóstico.**

Para el diagnóstico y evaluación de la convivencia en el aula, se elaboró un instrumento denominado “*Cuestionario para estudiantes sobre el estado de la convivencia en el aula*”, basado en los cuestionarios elaborados por Ortega y Del Rey (2008).

Una vez estructurado el cuestionario, se procedió a hacer una validación por jueceo. Los expertos emitieron un dictamen sobre la pertinencia del contenido y redacción de las preguntas. Posteriormente se realizó un pilotaje del cuestionario el cual fue aplicado a 30 jóvenes de segundo grado de secundaria. Debido a la repetición de las respuestas obtenidas en diferentes preguntas, estas fueron eliminadas. El cuestionario final se conformó por las siguientes secciones:

- ✓ La primera parte constó de 7 preguntas abiertas, con ellas se pretendió conocer la percepción de cada alumno sobre la convivencia diaria en el salón de clases, así como las principales problemáticas, la implicación de los actores educativos en las diferentes formas de resolución de conflictos, la responsabilidad de cada uno por hacer algo para mejorar la convivencia y su participación en la elaboración de normas de convivencia.
- ✓ La segunda sección consistió de 14 reactivos con respuesta tipo Likert con la finalidad de observar cómo perciben los alumnos los siguientes aspectos:

- a) Relación entre alumnos
  - b) Relación profesor-alumno
  - c) Organización y desarrollo de la clase.
- ✓ Por último, un cuadro en el que se hizo referencia a los indicadores de convivencia democrática con el cual se pretendió conocer las experiencias de los alumnos.<sup>1</sup>

La aplicación del cuestionario diagnóstico tuvo una duración de 30 minutos aproximadamente. Para ello se acudió al salón de cada grupo durante la clase de Formación Cívica y Ética en sus respectivos horarios, informándoles a los alumnos que el objetivo del cuestionario sería conocer algunos aspectos de la convivencia que existía en su salón de clases. Se enfatizó en la confidencialidad de sus respuestas, se aclararon dudas y se pidió respondieran con honestidad a todas las preguntas, puntualizando que éstas formarían parte de acciones que permitirían mejorar algunos aspectos de la convivencia dentro del aula.<sup>2</sup>

### **Fase 2. Aplicación del Taller “Conviviendo democráticamente en el aula”.**

El taller “Conviviendo democráticamente en el aula” fue impartido al grupo 2°1 en el horario de 17:40 a 19:20 horas, durante la materia de Formación Cívica y Ética. Dicho taller se conformó de 9 sesiones, en donde al inicio de cada una se expusieron los objetivos específicos, las actividades a realizar y el tiempo estimado para cada actividad; y a partir de la segunda sesión se expusieron algunas observaciones generales del desenvolvimiento de los alumnos de la sesión anterior.

Para cada uno de los indicadores de convivencia democrática se expusieron algunas características específicas de cada concepto, procurando tomar en cuenta las experiencias relatadas por los alumnos en una actividad grupal. Posterior a ello, se realizaban las actividades planeadas para cada uno de los valores, resolución de conflictos y establecimiento de normas, señalando las instrucciones y facilitando el material para cada una de ellas. En el Anexo 3 se incorporan las cartas descriptivas, guías imprescindibles de cada una de las sesiones, que aunque no se realizaron al pie

---

<sup>1</sup>Durante la aplicación del cuestionario diagnóstico, se observaron dificultades por parte de los alumnos para relatar su experiencia en cada uno los indicadores; por tal motivo se modificó la redacción del enunciado.

<sup>2</sup> En el caso de 2°1, la aplicación del cuestionario se realizó durante la primera sesión del taller.

de la letra, debido al desenvolvimiento del grupo y de las investigadoras, son el fundamento del taller.

### **Fase 3. Evaluación.**

Por segunda vez, los alumnos de ambos grupos contestaron el *“Cuestionario para conocer el estado de la convivencia en el aula”* para saber los posibles efectos que tuvo el taller.

En cuanto a la penúltima sesión, siendo el objetivo establecer de manera democrática las normas de convivencia que se seguirían a partir de ese momento en la clase de Formación Cívica y Ética, se tomó en cuenta la participación de los alumnos. Se eligieron a tres alumnos para supervisar el cumplimiento o incumplimiento a las normas establecidas, llenando un formato cuyos elementos eran: nombre del alumno (a), numeración para cada una de las normas y la fecha de la clase en que se evaluaría si se cumplieron o no, en el transcurso de un mes.

Después de este periodo, a partir de la última sesión, las investigadoras acudieron nuevamente para dar conclusión al trabajo de los alumnos supervisores, además de realizar la evaluación del taller mediante la aplicación del *“Cuestionario para estudiantes sobre el estado de la convivencia en el aula”*.

**Tabla 1.** Procedimiento

FASE	SESIÓN	OBJETIVO	ACTIVIDAD
<i>Diagnóstico</i>	Aplicación de "Cuestionario para estudiantes sobre el estado de la convivencia en el aula".	Conocer la situación actual de la convivencia de los grupos 2°1 y 2°2.	
<b>I N T E R V E N C I Ó N</b>	<b>1. Presentación de las investigadoras al grupo 2°1</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Favorecer la integración de los alumnos, profesora e investigadoras.</li> <li>➤ Fomentar la participación del alumnado en las actividades del taller.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Presentación de las investigadoras al grupo 2°1.</li> <li>• <i>Mejor pie hacia adelante.</i> Esta dinámica tuvo el fin de conocer habilidades, cualidades y defectos entre compañeros y profesora.</li> <li>• <i>Lo que no conocías de mí.</i> Fomentar la interacción entre compañeros.</li> </ul>
	<b>2. Cooperación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Valorar la importancia de la cooperación y comunicación intergrupal.</li> <li>➤ Fomentar actitudes y comportamientos en los alumnos enfocados en la cooperación.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Formando figuras.</i> Motivar a los alumnos para cooperar y coordinarse entre los integrantes del equipo para formar una flecha, un pez y un rombo.</li> </ul>
	<b>3. Cooperación (parte 2)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Reflexionar acerca de la cooperación y considerar las ventajas de haber realizado la actividad.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observaciones generales de la sesión 2.</li> <li>• Exposición de los resultados de la percepción de los alumnos sobre el estado actual de su convivencia.</li> <li>• Cuestionamiento grupal sobre cooperación.</li> <li>• Actividad "<i>Sigue la historia</i>".</li> </ul>
	<b>4. Respeto, responsabilidad y solidaridad</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Reflexionar sobre la importancia del respeto, la responsabilidad y solidaridad.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observaciones generales de la sesión 3.</li> <li>• Lectura y cuestionario "<i>Una pequeña historia</i>".</li> <li>• Cuestionario a los alumnos acerca de los comportamientos que les indican respeto.</li> <li>• Debate acerca de la responsabilidad y entrega de un texto sobre acciones responsables para el adolescente.</li> </ul>
	<b>5. Responsabilidad, Solidaridad y Resolución de conflictos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Valorar la importancia de la responsabilidad con diferentes acciones y en contextos.</li> <li>➤ Promover la reflexión en torno a diferentes formas de acción solidaria y sus consecuencias</li> <li>➤ Distinguir las diferencias entre solidaridad y cooperación, pero la importancia de ambas en el trato a los demás.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reproducción de dos videos, (responsabilidad y solidaridad).</li> <li>• Cuestionamiento acerca del video "Asume tu responsabilidad".</li> <li>• Cuestionamiento sobre las diferencias que existen entre solidaridad y cooperación.</li> <li>• Exposición del concepto conflicto y las diferentes</li> </ul>



			<p>formas de afrontarlo.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Interrogatorio a los alumnos sobre sus intereses.</li> </ul>
<b>I N T E R V E N C I Ó N</b>	<b>6. Resolución de conflictos.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Identificar los elementos que constituyen un conflicto.</li> <li>➤ Tomar conciencia de que las situaciones conflictivas que se producen en el aula y afectan a los miembros.</li> <li>➤ Reconocer la importancia de cada uno de los elementos del conflicto así como su posible uso para la resolución del mismo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exposición acerca del conflicto, sus elementos y resolución.</li> <li>• Lectura del texto <i>“Los problemas en mi clase”</i>.</li> <li>• Resolución del ejercicio <i>¿Qué problemas tengo?</i></li> </ul>
	<b>7. Resolución de conflictos (parte 2)</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ejercicio <i>“Mis observaciones”</i>, con el fin de retroalimentar el trabajo de las investigadoras, profesora y alumnos.</li> <li>• Ejemplificación de la resolución de un conflicto en el salón.</li> </ul>
	<b>8. Elaboración y establecimiento de normas.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Que los alumnos participen en la creación de un conjunto de normas, expresando sus ideas y opiniones, además de respetar los acuerdos obtenidos.</li> <li>➤ Reflexionar que mejorar de la convivencia es responsabilidad de todos, y no sólo del profesor (a).</li> <li>➤ Valorar la necesidad de consecuencias positivas y negativas en el cumplimiento o no de las normas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Concepto y utilidad de las normas.</li> <li>• Propuesta individuales y grupales de las normas de clase.</li> <li>• Establecimiento de normas de convivencia en la clase de Formación Cívica y Ética, así como consecuencias positivas y negativas ante el cumplimiento o no de las mismas.</li> </ul>
	<b>Aplicación de “Cuestionario para estudiantes sobre el estado de la convivencia en el aula”.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Conocer el impacto del taller en la percepción de los alumnos respecto a la convivencia.</li> </ul>	
<b>Evaluación</b>			

## RESULTADOS

En el siguiente apartado se presentan los resultados obtenidos a través del “Cuestionario para estudiantes sobre el estado de la convivencia en el aula” (diagnóstico y evaluación) así como la información obtenida durante la interacción con los alumnos durante las actividades propias del taller “Conviviendo democráticamente en el aula” en el grupo de 2°1.

Para ello se realizó la transcripción de cada una de las respuestas plasmadas en los cuestionarios de los alumnos de 2° 2 y 2°1 para su codificación e integración en las categorías, que en primera instancia estuvieron derivadas del marco teórico mediante un proceso analítico- inductivo y posteriormente se crearon subcategorías derivadas de las primeras.

Para conocer el posible impacto del taller en la convivencia del grupo de 2°1 se analizaron los resultados del cuestionario de evaluación, así como las observaciones del desarrollo de cada una de las sesiones del taller.

### FASE 1. DIAGNÓSTICO

A continuación, se presentan los resultados organizados en base al “*Cuestionario para estudiantes sobre el estado de la convivencia en el aula*” del grupo 2°2 y 2°1, mencionando en primera instancia la categoría general, así como las subcategorías creadas en base a las experiencias de los alumnos y alumnas y profesoras, además de algunos ejemplos de las respuestas de los alumnos.

El nombre de los alumnos y alumnas, fueron omitidos por razones éticas, sin embargo, para destacar las respuestas individuales se presentará una codificación con el fin de identificarlos, ésta se conformará a través de las siguientes iniciales: Sexo: M/H (Mujer/ Hombre) + Número de participante (1, 2, 3,4...) + Grupo (1/2).

#### Categoría 1. Convivencia

En esta categoría se consideró la percepción de los alumnos y alumnas con respecto a la convivencia que tenían en su salón de clases, para ello se pidió que hicieran una descripción y de acuerdo a sus respuestas se identificaron tres subcategorías:

1) Buena

2) Regular

3) Mala

En la tabla 1 se destacan las respuestas de ambos grupos para esta categoría:

### 1. ¿Cómo describes la convivencia en tu salón de clases?

Para esta primera categoría, 13 alumnos del 2° 1 refieren que su convivencia es “buena” porque en términos generales el grupo se lleva bien, ya que se hablan entre todos y pocas veces existen ofensas o peleas entre compañeros. Por el contrario, quienes dijeron tener una convivencia regular o mala es porque perciben la existencia de burlas, peleas, mucho relajó y escándalo en el salón.

H81: *Pues más o menos porque a veces somos groseros y a veces amables.*

M41: *Mala porque siempre hay mucho relajó y mucho escándalo y se salen del salón.*

Por otra parte en el grupo de 2°2, 17 alumnos señalaron tener una buena convivencia, pues la mayoría destacó “llevarse bien” en clase, todos se hablaban y existía “respeto y tolerancia” así como la ausencia de malos tratos hacía los demás. Con respecto a quienes mencionaron percibir una convivencia regular destacaron la “falta de valores para sostener relaciones de amistad”, así como una falta de interés por el otro ya que “cada quien está por su lado” o en su “rollo”.

M72: *Pues bien, con respeto y tolerancia.*

M22: *No muy bien, porque muchos no tienen los suficientes valores para que haya amistad, hermandad, armonía, etc.*

Como se observa, en ambos grupos los alumnos refieren como elemento importante de una “buena convivencia” el tener una buena relación con los compañeros de clase y los indicadores esenciales del mismo es “hablar con todos” y evitar malos tratos como burlas, groserías, insultos y peleas.

### Categoría 2. Tipos de conflictos

Respecto a esta categoría se consideraron los siguientes aspectos para explorarla:

a) Los **tipos de conflictos** que se viven diariamente en el salón de clases.

b) Los responsables de **resolver los conflictos** y la forma en que lo hacen

## 2. ¿Qué tipo de problemas de convivencia se presentan continuamente en el aula?

En esta categoría, ocho alumnos de 2° 1 mencionaron que no existen conflictos, en cambio nueve jóvenes perciben que si existen y están relacionados con el uso de la violencia, aunque con poca incidencia, tales como hacer uso de apodos, insultos, groserías, discriminación y peleas. Para otros cinco alumnos, los conflictos tienen que ver con la indisciplina, pues hicieron referencia a la “mala conducta” y “no hacer caso al maestro”. Y por último, tres alumnos consideraron como conflictos el “no caerse bien, hacer bromas y los chismes”.

H91: *Burlas y golpes.*

H101: *Las groserías.*

M41: *Que no se callan y no ponen atención.*

En 2°2, los alumnos consideran las peleas, los insultos y groserías entre compañeros como elementos que dificultan la convivencia:

H12: *Insultos y peleas.*

H122: *Peleas y apodos.*

M122: *Mala conducta, pero de igual modo en ciertos compañeros hay buena disciplina.*

Como se aprecia, ambos grupos coinciden en que las peleas, insultos y groserías son parte de los conflictos diarios en clase, sin embargo, a pesar de que los alumnos son los involucrados directamente, son los profesores quienes resuelven estos tipos de conflictos en mayor medida, enfatizándose en el siguiente reactivo.

### **Categoría 3. Resolución de conflictos**

## 3. ¿Quiénes han resuelto este tipo de problemas? ¿Cómo los han resuelto?

A consideración de los alumnos de 2°1, 10 de ellos mencionan que la resolución de los conflictos ha estado a cargo de los profesores. No obstante, cuatro estudiantes señalan que también las autoridades escolares (director y trabajo social) han participado en este proceso. Sin embargo, cinco jóvenes refieren que “nadie” ha hecho algo y tres dijeron que “todos” han participado en la resolución. A continuación, algunos ejemplos de las acciones que han llevado cada autoridad:

#### **Profesores:**

H51.- *Regañándolos.*

H61.-*Hablando con nosotros.  
Platicando y pidiendo información.*

**Prefectos:**

*Llamando a los padres.  
Mandándoles citatorio, reporte para  
llamarles a sus papás.*

**Alumnos:**

*Hablando amablemente, ser amigos.  
Que hablen más ellos.*

En cuanto al grupo de 2°2, de acuerdo con sus respuestas, son los profesores quienes han procurado resolver las diferencias entre los alumnos, ya sea llamándoles la atención, hablar con los padres de los implicados, castigándolos o sancionándolos. Seis alumnos señalaron haber visto que sus compañeros han intentado resolver sus conflictos, sin embargo, cuatro refieren que lo hacen peleando, y sólo dos alumnos mencionan que lo hacen a través del diálogo con o sin ayuda de alguna autoridad. Sin embargo, aunque gran parte de los conflictos se suscitan dentro del salón de clases, las autoridades escolares (director, trabajo social y prefectos), han intervenido en la resolución de los mismos. Las llamadas de atención se presentan como la principal herramienta de los profesores y la reflexión y el diálogo son utilizados por parte de las autoridades escolares.

**Profesores:**

*H122: Hablan con los padres y  
se sanciona.*

**Prefectos:**

*M92: Hablando y algunos castigos.*

**Autoridades escolares:**

*H62: Hablando con ellos o con  
sus padres.*

**Alumnos:**

*M142.- A peleas y hablan.*

Como se puede apreciar en las anteriores respuestas, la participación de los alumnos es escasa para disolver los conflictos, ya que 9 alumnos señalan que “las llamadas de atención” son la acción resolutoria más frecuente utilizada por los profesores, otros 3 alumnos se han percatado de la apertura al diálogo entre docentes y estudiantes y señalan que se recurre poco a los “reportes o citatorios”. Cabe destacar que, siguiendo las respuestas de los adolescentes, ni los golpes, ni la expulsión o suspensión han sido opción para mitigar los conflictos en el aula.

#### **Categoría 4. Responsabilidad en la mejora de la convivencia**

Lo que se pretendió con esta categoría fue conocer la responsabilidad individual de cada uno de los actores involucrados en la convivencia dentro del aula, por lo que se les cuestionó si cambiarían algo de su comportamiento para lograr este objetivo, a continuación, se muestran los resultados:

##### **4. ¿Te gustaría cambiar algo de tu comportamiento para mejorar la convivencia con tus compañeros y profesora de clase?**

Fueron 15 alumnos de 2°1 los que afirmaron querer cambiar algo de su comportamiento con los objetivos de socializar, evitar problemas, ser más tranquilos, llevarse bien con sus compañeros, dejar de ser escandalosos, vulgar, grosero, hablador y/o gritón. Por otro lado, ocho jóvenes lo consideran innecesario, pues se sienten bien consigo mismos, perciben que su comportamiento es bueno porque no le faltan el respeto a ningún compañero o maestro, se llevan bien con los demás y otros simplemente no quieren cambiar nada. Más de la mitad pretende contribuir mejorando algunos aspectos de su conducta que favorezca la convivencia entre todos, pues como se observa, varios de estos aspectos se consideraron anteriormente como elementos esenciales para disuadir un conflicto.

En el grupo 2°2, 17 alumnos señalaron que no cambiarían su comportamiento para mejorar la convivencia, ya que les gustaba su actitud y el trato hacia a sus compañeros. Tres de ellos mencionaron no tener necesidad de hacerlo pues se comportaban en clase. En cuanto a quienes respondieron que sí cambiarían algo de su comportamiento, dos respuestas estuvieron dirigidas a su conducta en clase y solo una alumna se enfocó en la relación con sus compañeros, pues mencionó: *“Así todos me harían caso y no fuera la cero de la clase”*.

#### **Categoría 5. Normas escolares**

##### **5. ¿En tu clase de Formación Cívica y Ética se han establecido normas?**

Con esta categoría se intentó explorar aquellas normas que regulaban en ese momento los comportamientos durante la clase de Formación Cívica y Ética, así que se les pidió a los alumnos, hicieran mención de las normas planteadas para su clase. En base a las respuestas dadas se encontró lo siguiente:

En el grupo 2°1 las normas de organización con mayor presencia son:

- No comer
- No maquillarse
- No hablar en clase.
- No gritar

En cuanto a las normas de convivencia, sólo destacaron:

- *El respeto a los compañeros y profesores.* (8 alumnos)
- *Convivencia con los compañeros en general.* (2 alumnos)

De igual forma, el grupo 2°2 hizo énfasis en las normas de organización, entre las cuales sobresalieron:

- *No comer*
- *No hablar en clase*

Dentro de las normas de convivencia más citadas, se encuentran:

- *Respetar a los compañeros y/o profesores*
- *No poner apodos*
- *Tolerancia*
- *Ayudar a otros.*

Como se observa, al hablar de normas no sólo se hace referencia a un sólo tipo sino a dos, ya que, al analizar las respuestas de los alumnos, hubo la necesidad de crear dos subcategorías: a) normas de convivencia y b) normas de organización. En la primera se destacan pautas que influyen directamente en las relaciones entre compañeros y alumnos- profesora y en la segunda se hace referencia a conductas que se prohíben con el fin de mantener un orden y llevar a cabo las clases sin ningún tipo de entretenimiento.

Así también se pretendió conocer lo que pensaban los alumnos acerca de quienes deberían establecer las normas, por ello se estableció la siguiente pregunta:

## **6. ¿Quiénes deberían establecer las normas en el salón de clases? ¿Por qué?**

De acuerdo con el grupo 2°1, 11 alumnos consideran que los profesores deberían establecer las normas por “*ser la autoridad*” y “*para tener el control*”, por ser los

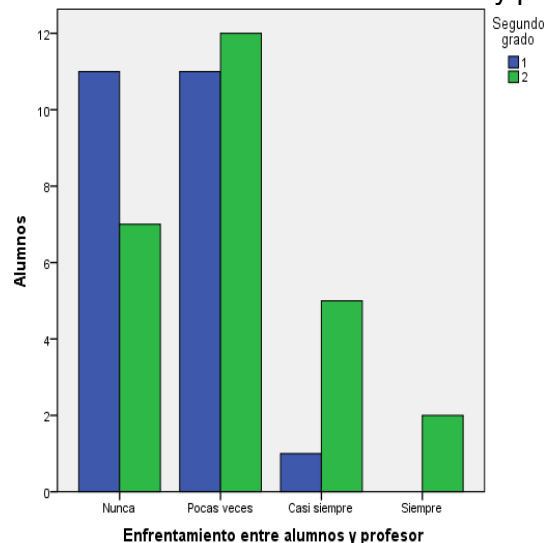
encargados de dar la clase, además señalan que si los alumnos lo hicieran *“habría muchos desastres en el aula”*.

Por otra parte, siete alumnos plantearon que tanto ellos como la profesora deberían establecer las normas para beneficiarse de una mejor convivencia, respetarse entre todos y comprometerse en el mismo espacio que comparten; puesto que consideran que *“son los responsables y afectados de seguir un reglamento”*.

Para 13 alumnos de 2°2 los profesores deberían establecer las reglas, debido a la importancia de su papel en el salón de clases, su experiencia y la figura de autoridad que representa para ellos. Por otra parte, 7 alumnos consideran que tanto alumnos como profesores deberían establecer las normas dada la importancia a ambos roles, así como el tiempo que los alumnos pasan en el aula y el respeto que existiría si se crearan de esta manera.

## Análisis de las diferencias entre los grupos 2°1 y 2°2

**Gráfica 1.** Enfrentamientos entre alumnos y profesor



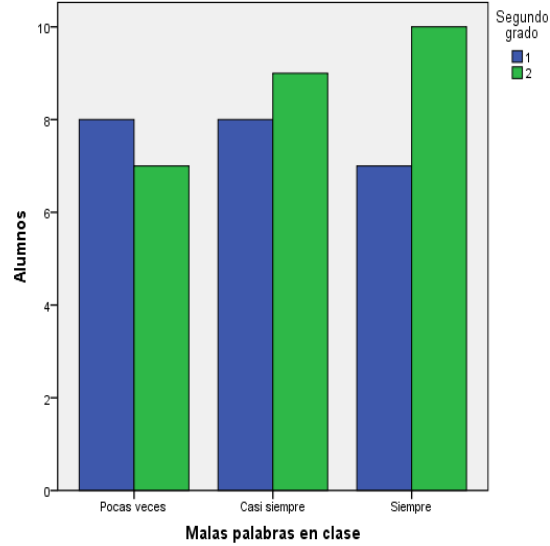
En la gráfica 1 ambos grupos presentan una diferencia mínima del 1%, al dar cuenta de que “pocas veces” surgen enfrentamientos entre alumnos y profesor.

En el caso del grupo 2°1 se observa que el 47.8% (N= 11) refieren “nunca” haber tenido enfrentamientos con su profesora.

Mientras que el 46.2% (N=12) del grupo 2°2 refiere que “pocas veces” surgen enfrentamientos entre ambos.

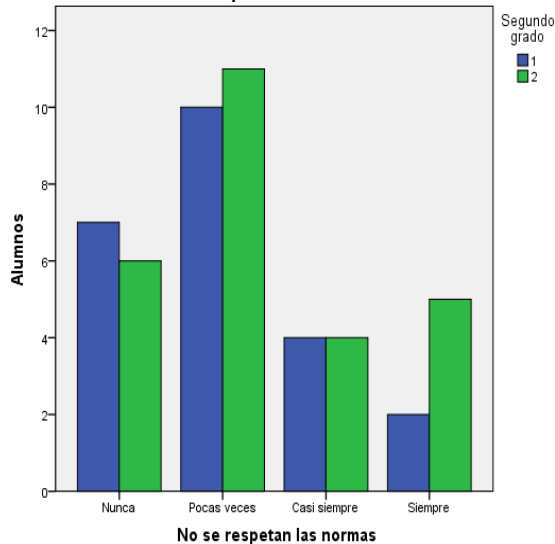


**Gráfica 2. Malas palabras en clase**



En la gráfica 2 se observa una diferencia mínima entre ambos grupos, cuando reportan que “casi siempre” se dan malas palabras dentro del aula. No así, cuando consideran que “siempre” sucede este evento, pues para el grupo 2°2 las malas palabras en clase son más recurrentes en clase.

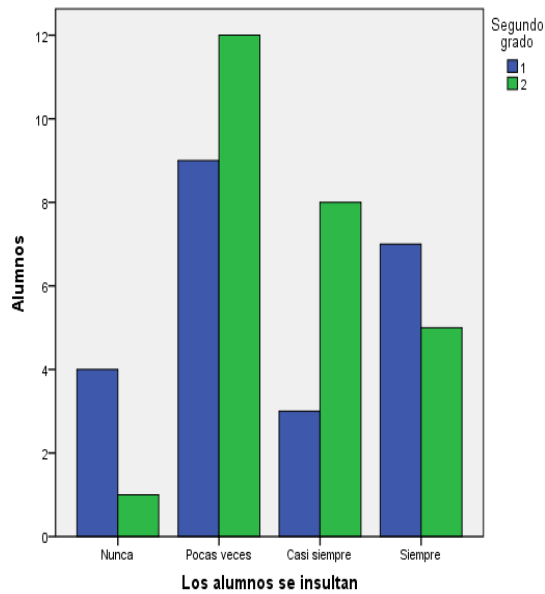
**Gráfica 3. Respeto a las normas**



La gráfica 3 muestra que el grupo 2°1 percibe que “pocas veces” se respetan las normas, pues el 43.5 % (N=10) respondió a favor de esta categoría. Para el 30.4% (N=7) “nunca” se han respetado las normas.

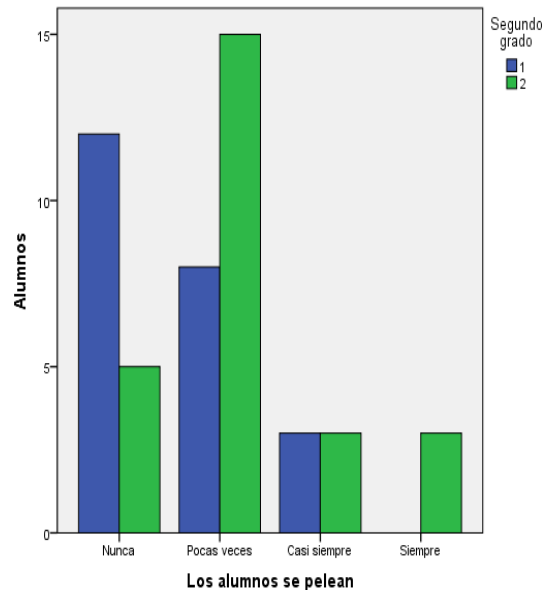
Cabe decir, que se encontró una notable diferencia entre ambos grupos para la categoría “siempre” ya que para el 8.7% (N=2) del grupo 2°1, no se respetan las normas y para 2°2 el 19.2% (N=5).

**Gráfica 4. Insultos entre alumnos**



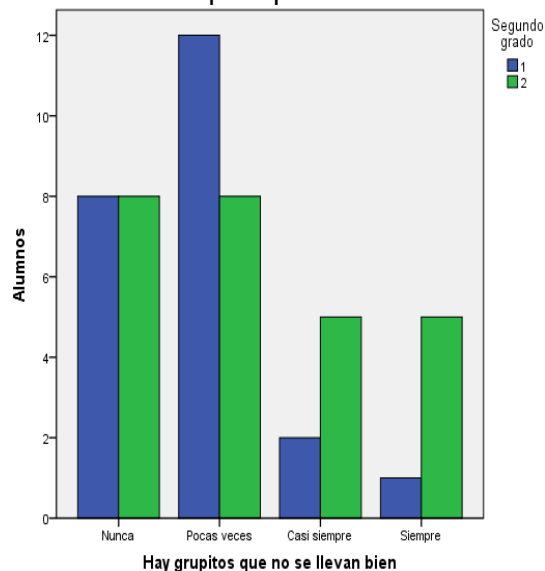
En la gráfica 4 se puede observar una irregularidad en las respuestas del grupo 2°1, ya que de acuerdo a sus contestaciones, el 39.1% (N=9) considera que “pocas veces” se insultan; seguido de “siempre” con un 30.4%, (N=7), “nunca” con un 17.4% (N=4) y “casi siempre” con un 13% (N=3). En el caso del grupo 2°2, de forma similar el 46.2% (N=12) considera que “pocas veces” hay insultos, el 30.8% (N=8) piensa que “casi siempre”. No obstante, en este grupo “siempre” obtuvo el 19.2% (N=5).

**Gráfica 5. Peleas entre alumnos**



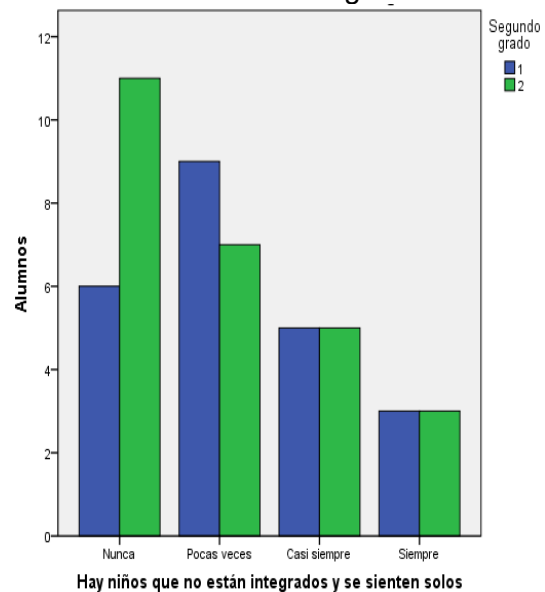
En la gráfica 5 se observa que el porcentaje más alto del grupo 2°2 fue del 57.7% (N=15) quienes perciben que “pocas veces” surgen peleas entre ellos, en cambio en 2°1 el 52.2% (N=12) señalan que en su salón de clases “nunca” se presenten peleas.

**Gráfica 6. Grupos que no se llevan bien**



En la gráfica 6 se muestra que en el grupo 2°1, el 34.8% (N=8) refiere que “nunca” hay grupitos que no se llevan bien, 2°2 se asemeja en cuanto al porcentaje, ya que obtuvo el 30.8% (N=8). “Pocas veces” es la categoría que obtuvo el mayor porcentaje en el grupo 2°1, obteniendo un 52.2% (N=12).

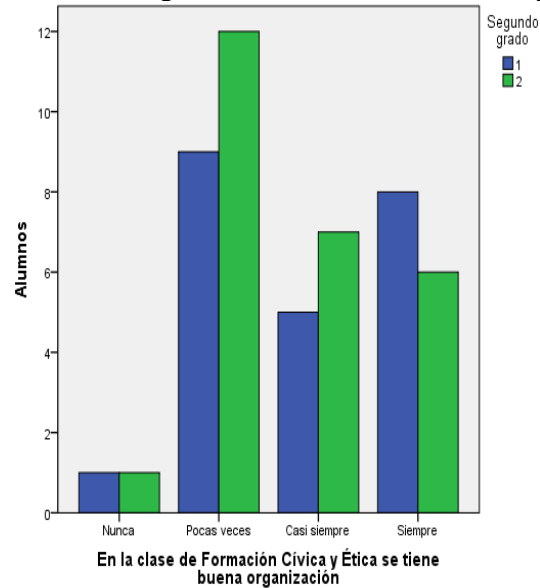
**Gráfica 7. Niños desintegrados**



En la gráfica 7 se observa que el porcentaje más alto del grupo 2°2 lo ocupa la categoría “nunca” con un 42.3% (N=11) lo que quiere decir que el grupo no considera que haya niños desintegrados o solos.

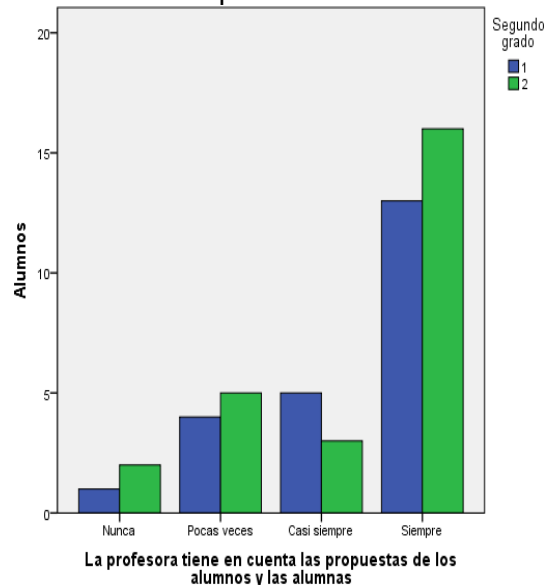
En cambio 2°1 considera que, si los hay, pero “pocas veces”, con un 39.1% (N=9). “Casi siempre” y “siempre” obtuvieron puntajes menores.

**Gráfica 8.** Organización en la clase de FCyE



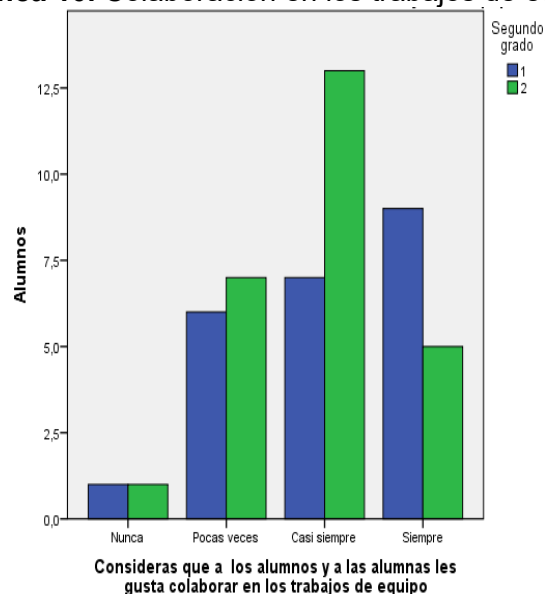
En la gráfica 8 se muestran las frecuencias de las respuestas de los alumnos del grupo 2°2, el 46.2% (N=12) percibe que “pocas veces” hay buena organización en clase. El grupo 2°1 considera también esta falta de organización, ya que obtuvo un porcentaje del 39.1% (N=9). Sin embargo, el 34.8% (N=8) percibe que este hecho ocurre siempre.

**Gráfica 9.** Propuestas de los alumnos



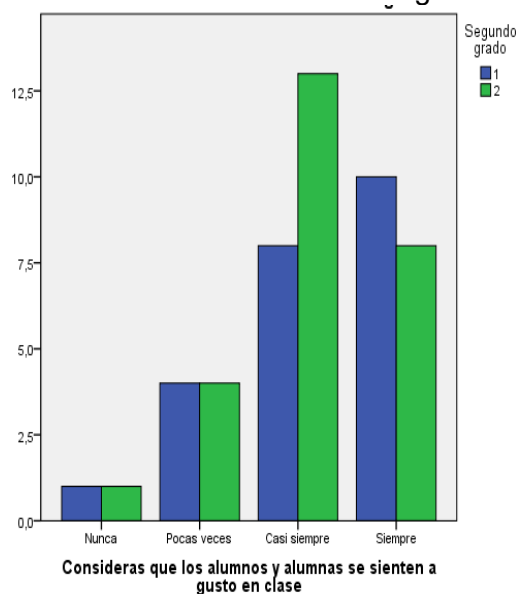
En la gráfica 9 se observa que los alumnos de ambos grupos reportan que, con una diferencia mínima, “siempre” son tomados en cuenta por su profesora. El grupo 2°2 obtuvo un porcentaje del 61.5% (N=16) y el grupo 2°1 obtuvo el 56.5% (N=13).

**Gráfica 10.** Colaboración en los trabajos de equipo



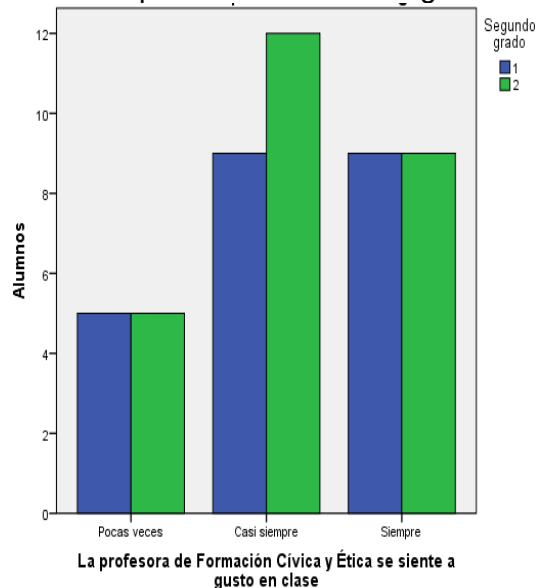
En la gráfica 10 se muestra que los alumnos perciben un gusto general por colaborar en los trabajos de equipo, por ejemplo, en el grupo 2°2 se obtuvo que el 50% (N=13) de los alumnos consideraron que “siempre” se sentían gusto por colaborar, mientras que en el grupo de 2°1 el 39.1 % (N=9) de los alumnos consideró que “casi siempre”.

**Gráfica 11.** Los alumnos se sienten a gusto en clase



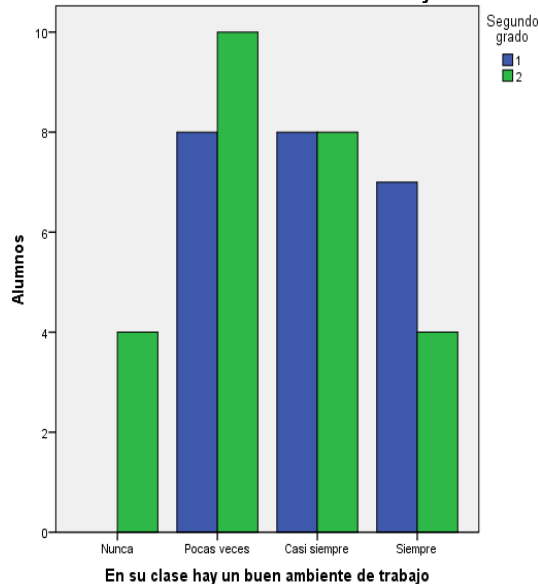
En la gráfica 11, de acuerdo con los resultados, se puede observar que el grupo 2°2 se siente un poco más a gusto en su salón de clases en comparación del grupo 2°1, ya que el 50% (N=13) reporta esta situación.

**Gráfica 12.** La profesora se siente a gusto en clase



En la gráfica 12, se advierte que, de acuerdo a la percepción de los alumnos, tanto 2°1 como 2°2 consideran que “casi siempre” sus respectivas profesoras se sienten a gusto en clase. El 39.1% (N=9) para 2°1 y el 38.5% (N=10) para 2°2.

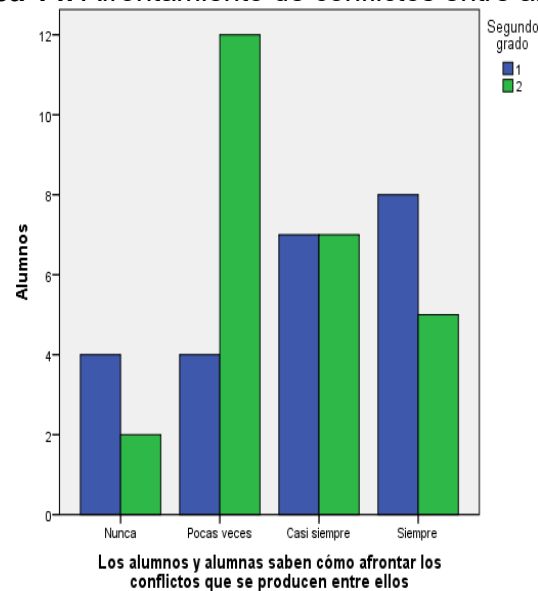
**Gráfica 13.** Ambiente de trabajo



La gráfica 13, deja ver que de manera similar al anterior reactivo, que los alumnos piensan que “casi siempre” hay un buen ambiente de trabajo en el aula, puesto que 2°2 tuvo un 46.2%

(N=12) y 2°1 el 39.1% (N=9). Los alumnos de ambos grupos, obtuvieron un bajo porcentaje para “siempre”, 2°1 un 8.7% y 2°2 el 15.4%.

**Gráfica 14.** Afrontamiento de conflictos entre alumnos



La gráfica 14 muestra que los alumnos de ambos grupos consideran que “casi siempre” saben afrontar los conflictos. El 2°1 obtuvo un porcentaje mayor 39.1% (N=9) y 2°2 34.6%. “Nunca” ocupa el tercer lugar en ambos grupos, 2°1 con el 17.4% (N=4) y 2°2 con el 19.2% (N=5).

### **Indicadores de la convivencia democrática**

Ahora bien, como indicadores de la convivencia democrática en el aula escolar, se consideraron los siguientes:

- a) Cooperación
- b) Respeto
- c) Responsabilidad
- d) Solidaridad
- e) Comunicación

Para ello, a cada alumno se le preguntó si se consideraba cooperativo, respetuoso, responsable, solidario y si manejaban o no una adecuada comunicación, con el fin de conocer el concepto que tenían de cada uno, así como sus experiencias dentro del salón de clase y en específico dentro de la materia Formación Cívica y Ética, a continuación, se mostrará el análisis de cada uno de los indicadores de acuerdo a las respuestas proporcionadas por los alumnos y alumnas de 2°1 y 2°2.

## Cooperación

En este indicador, se puede observar que los alumnos de 2°1 se consideran cooperativos cuando ayudan a sus amigos o compañeros, trabajan en equipo, ayudan en los trabajos y, prestan dinero a sus amistades. Es importante destacar que una persona contestó que no le gusta cooperar porque *“a veces no es tomada en cuenta”*.

En 2°2 se observó lo siguiente:

1. Los alumnos consideraron que cooperar significa ayudar a los amigos y compañeros de clases, demostrando apoyo en ciertos problemas, por ejemplo, *“explicándoles un tema que no entienden”* o *“ayudándolos en un trabajo”*. Así también se hace explícito un gusto al hacer este tipo de acciones.
2. También refirieron que cooperar en clase es participar, cumplir con los trabajos y proponer ideas en los trabajos en equipo.

Por otra parte, algunos alumnos señalan que cooperar con el profesor implica no hablar cuando él o ella este hablando, así como participar en clase, haciendo hincapié en la posible gratificación o sanción si se cumple con la acción requerida.

## Respeto

Los alumnos de 2°1 señalaron que el respeto existe cuando no hay insultos, groserías y vulgaridades entre compañeros, asimismo el respeto hacia la maestra lo demuestran *“contestándole bien”*. Cabe destacar que algunos alumnos mencionaron que todos merecen respeto por el hecho de ser iguales. No obstante, un alumno mencionó que *“si me respetan, respeto”*, con lo cual se puede inferir que hay quienes consideran importantes tanto la reciprocidad como la igualdad en las acciones que se lleven a cabo entre ellos, además, están conscientes de que los insultos, groserías y vulgaridades afectan el significado de este valor.

De acuerdo a la mayoría de los alumnos de 2°2, el considerarse una persona respetuosa implica dirigirse a los compañeros y al profesor sin ningún tipo de insulto o grosería, el cual, para algunos alumnos, también involucra la espera de correspondencia por parte de los demás.



## **Responsabilidad**

Las respuestas plasmadas en este indicador evidencian que los alumnos de 2°1 tienen un sentido limitado de la responsabilidad, pues se enfocan en el ámbito individual por básicamente cumplir con actividades escolares, dejando de lado la responsabilidad social. Sólo dos alumnos adoptan la responsabilidad como parte fundamental en su forma de actuar y las posibles consecuencias de la misma, aunque no especifican cuál sería el impacto que tendría en ellos.

Todos los alumnos de 2°2 coincidieron en que la responsabilidad requería del cumplimiento de trabajos, tareas y material que se solicitaba en clases.

## **Solidaridad**

En este indicador se pudo apreciar que los alumnos de 2°1 apoyan a sus amigos cuando no entienden algo, prestando sus cosas o ayudando a arreglar algo que no anda bien. Es importante resaltar que al analizar las respuestas de los alumnos, se pudo constatar la confusión que tenían con “ser solitario o estar solo” con “ser solidario”.

En este caso solo un tercio del total de los alumnos de 2°2 parece conocer la esencia de la palabra, ya que señalaron brindar apoyo a quien lo necesita. En cuanto a las dos terceras partes restantes, la mitad dice no conocer la palabra y la otra confunde el término con soledad, pues refirieron no sentirse solos o que les gustaba convivir con sus amigos.

## **Comunicación**

Se observó que varios alumnos de 2°1 consideran que se comunican adecuadamente porque:

- *HABLAN con sus compañeros.*
- *Hacen amigos.*
- *Todos son amigos y se respetan.*

También hubo otros alumnos que dijeron que el respeto era necesario para una adecuada comunicación; dos alumnos mencionaron la sinceridad y la confianza como partes de la comunicación. Por último, un alumno consideró que una adecuada comunicación también se refleja cuando *“todos opinan alguna pregunta cuando haga la maestra”*.

Los alumnos de 2º2 destacaron tres elementos que les indicó tener una comunicación adecuada:

- I. Tener amigos y llevarse bien con maestros y compañeros.
- II. El hablar con respeto a las personas que las tratan de la misma manera.
- III. El expresar ideas y sentimiento.

## FASE 2. TALLER “CONVIVIENDO DEMOCRÁTICAMENTE EN EL AULA”

**Tabla 2.** Presentación del taller y diagnóstico de la convivencia

	<b>Objetivos específicos</b>	<b>Desarrollo y observaciones de las actividades</b>
<b>SESIÓN 1</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Favorecer la integración de los alumnos y las alumnas, así como la del profesor y psicólogas durante la intervención para la mejora de la convivencia.</li> <li>2. Fomentar la participación del alumnado en el diagnóstico y desarrollo de las actividades del taller.</li> </ol>	<p>Como primera actividad se hizo la presentación del taller. Momentos después se dio inicio a la actividad “<i>Mejor pie hacia delante</i>” en donde se repartió un par de pies hechos con hojas de colores y se dio la instrucción de que en un pie cada alumno escribiera sus cualidades o lo que les gustaba de sí mismos y en el otro, aquello que no les agradaba o cualquier otro asunto que les disgustara pero que quisieran compartir con el resto del grupo. Se observó en algunos jóvenes cierta resistencia para pasar al pizarrón o en su presentación utilizaban un tono de voz bajo. No obstante, casi todos los jóvenes pasaron al frente. Los alumnos expresaron que no les gustaba:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ser criticados</li> <li>• Discriminados</li> <li>• Que se burlen de ellos.</li> <li>• Algunos aspectos físicos.</li> </ul> <p>Cabe destacar que:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Algunos jóvenes se excluyeron o quedaron excluidos del grupo durante ciertos momentos durante las dinámicas.</li> <li>• Hubo a quienes les gustaron las dinámicas porque pudieron expresarse y conocer mejor a sus compañeros de clase.</li> <li>• Quienes expresaron no haberles gustado en lo absoluto o muy poco, refirieron que se debió a que había compañeros que no pusieron atención a las presentaciones.</li> </ul> <p>Como actividad final, se realizó la aplicación del cuestionario para estudiantes (Anexo 1) respectivamente, para conocer el estado de la convivencia en el aula escolar.</p> <p>En el caso de los alumnos, algunos de ellos expresaron tener dudas con respecto al cuadro en donde se les pedía que relataran su propia experiencia.</p>

**Tabla 3.** Cooperación

	<b>Objetivos específicos</b>	<b>Desarrollo y observaciones de las actividades</b>
<b>SESIÓN 2</b>	1. Valorar la importancia de la cooperación y la comunicación dentro del grupo.	En esta sesión, como primera actividad, cada alumno elaboró su propio gafete.
	2. Fomentar actitudes y comportamientos enfocados en la cooperación de todos los jóvenes y profesor (a) en el salón de clases.	<i>Formando figuras.</i> Se requirió que los alumnos formaran tres equipos diferentes, cada equipo dispuso de un tiempo determinado para formar las figuras: flecha, pez y rombo (en ese orden) teniendo las manos enlazadas y los ojos tapados. Para lograrlo, era necesario que escucharan sus opiniones, se coordinaran y cooperaran entre todos. Sin embargo, la mayoría de los alumnos/as, no siguieron las indicaciones y por ello no se obtuvieron los resultados esperados.

En esta segunda sesión se observó que es necesaria la presencia de la profesora para mantener el orden y concluir las dinámicas con mejores resultados

**Tabla 4.** Cooperación

SESIÓN 3 Repetición	Objetivos específicos	Desarrollo y observaciones de las actividades
	<p>1. Valorar la importancia de la cooperación y la comunicación dentro del grupo.</p> <p>2. Fomentar actitudes y comportamientos enfocados en la cooperación de todos los jóvenes y profesor (a) en el salón de clases.</p>	<p>De manera introductoria, se preguntó de forma abierta a los estudiantes <i>¿Qué hicieron la vez pasada?</i> A lo que varios alumnos contestaron:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* <i>“Hicimos despapaye”</i></li> <li>* <i>“No hubo orden”</i></li> <li>* <i>“No siguieron indicaciones”</i></li> <li>* <i>“Pusimos el salón de cabeza”</i></li> </ul> <p>Después de ello, se prosiguió a realizar las siguientes preguntas:</p> <p>1. <i>¿De los dos viernes que hemos trabajado juntos han aprendido algo importante?</i></p> <p style="padding-left: 40px;"><b>HH11:</b> <i>“A trabajar en equipo”</i> <b>H71:</b> <i>“Convivir con mis amigos”</i></p> <p>2. <i>¿Alguno de ustedes tiene algún comentario sobre el trabajo que hemos realizado con ustedes?</i></p> <p style="padding-left: 40px;"><b>M131:</b> <i>“Ser más estrictas”</i> <b>H111:</b> <i>“Hemos trabajado bien”</i> <b>Alumno G:</b> <i>“Me desestresa”</i></p> <p>Posteriormente, les dimos a conocer los resultados de la pregunta 1 del cuestionario diagnóstico <i>¿Cómo describes la convivencia en tu salón de clases?</i> que les hicimos la primera vez que los vimos. Los resultados obtenidos fueron:</p> <p style="text-align: center;"><b>60%</b> Buena <b>24%</b> Mala <b>16%</b> Regular</p> <p>En base a esto, se hizo hincapié en su participación y la importancia de la misma para mejorar la convivencia, por ello, se incluyeron los siguientes cuestionamientos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>¿Qué sucedería si cooperamos?</i></li> <li>• <i>¿Cómo podrían cooperar para que una clase se realice satisfactoriamente?</i></li> </ul> <p style="padding-left: 40px;"><b>Alumna I:</b> <i>“Oyendo atentamente”</i></p> <p>Como actividad final se tuvo <i>¡Sigue la historia!</i>, donde el grupo fue dividido a la mitad, quedando 2 grupos de 15 alumnos cada uno, los equipos debían hacer lo siguiente: <i>elegir un tema entre todos, después el primer miembro del grupo dispone de un minuto de tiempo para contar su parte de la historia, posteriormente el siguiente participante seguirá contando la historia desde el punto en que el anterior compañero la dejó y así sucesivamente hasta que todos los miembros del grupo cuenten su parte de la historia.</i></p> <p>El equipo 2 logró elaborar una historia sobre el fútbol, ya que escucharon atentamente, participaron de manera ordenada y fluida.</p>

Las investigadoras observaron que la mayoría de los alumnos consideran que su convivencia es “buena”, sin embargo, no recuerdan específicamente a que comportamientos o a que situaciones le atribuyen que la convivencia sea considerada de esta forma.

En cuanto al desarrollo de la dinámica, los alumnos trabajaron de manera más participativa y fluida cuando cada una de las investigadoras se hizo cargo de una mitad del grupo.

**Tabla 5.** Respeto y Responsabilidad

	Objetivos	Desarrollo y observaciones de las actividades	Ejemplos
<b>SESIÓN 4</b>	1. Reflexionar sobre la importancia del respeto entre los integrantes del grupo.	<p>Las actividades de este día, se tuvieron que modificar puesto que no se tuvo acceso al aula de audiovisual.</p> <p>Antes de dar inicio con las actividades, se les hizo entrega de un par de paletas a cada estudiante (una roja y una verde) se les explicó que la paleta roja sería la señal para escuchar atentamente y en silencio las indicaciones y la paleta verde sería para que ellos pidieran la palabra y dar su opinión cuando se estuviera trabajando con todo el grupo de manera general.</p> <p>Después de esto, se hizo entrega de la lectura <i>Una pequeña historia</i> (Anexo 3) con su respectivo cuestionario (Anexo 4) y una segunda parte con el objetivo de conocer las acciones de los alumnos cuando respetan a los demás, cuando los demás les demuestran respeto y como se respetan a sí mismos.</p> <p>Como segundo tema se vio la Responsabilidad, para la cual se les cuestionó sobre el significado de este término, como respuestas se obtuvieron las siguientes:            I: “Cumplir con la tarea”            J: “Cumplir con la tarea”            O: “No decir groserías”</p> <p>Por las respuestas anteriores, se hizo la aclaración que la responsabilidad no solo consistía en realizar las tareas de la escuela o casa, sino que implicaba responder ante las consecuencias de sus actos.</p>	<p><b>Pregunta 3 del cuestionario de la lectura “Una pequeña historia”</b> ¿Es lo mismo <i>respetar</i> a una persona que darle la razón (aunque no la tenga)? ¿Por qué?            Un par de respuestas obtenidas:  <b>H131:</b> “Pues no porque dar la razón es decirle que a todo que sí o no y respetar es decirles si están bien o mal de una manera buena”.  <b>M121:</b> “No porque puedes decirle que no está en lo correcto de manera respetuosa”.</p>

Como se puede observar en la tabla 5, con los ejercicios se obtuvo que los alumnos identificaran acciones específicas para respetar a los demás, el respeto de los demás hacia ellos y el respeto que se tienen a sí mismos como personas.

En lo que respecta a la responsabilidad, los alumnos que brindaron su opinión abiertamente, sus acciones se enfocan al cumplimiento de actividades y/o tareas escolares, principalmente.

**Tabla 6.** Responsabilidad, Solidaridad y Resolución de conflictos

	Objetivos	Desarrollo y observaciones de las actividades
<b>SESIÓN 5</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Promover la reflexión en torno a diferentes formas de acción solidaria y sus consecuencias.</li> <li>2. Distinguir las diferencias entre solidaridad y cooperación, pero la importancia de ambas en el trato con los demás.</li> <li>3. Valorar la importancia de la responsabilidad con diferentes acciones y en contextos.</li> </ol>	<p>Esta sesión se llevó a cabo en el aula de Audio Visual, debido a la reproducción de dos videos, uno sobre responsabilidad y otro de solidaridad.</p> <p>Como primer video, se transmitió <i>“Asume tu responsabilidad”</i>, al término de éste, se realizaron las siguientes preguntas:</p> <p>¿Qué punto rescatan de lo que sería la responsabilidad?  <b>Alumna I:</b> <i>“Hay que trabajar entre todos y no echarle la culpa a alguien más”</i>.</p> <p>¿Cuál es la responsabilidad que tienen en el salón de clases?  <i>“Guardar silencio y poner atención”</i>.</p> <p>¿Y si cumplen con las responsabilidades que acaban de mencionar?  <b>“No”</b></p> <p>Al término del video de solidaridad, se realizaron las siguientes preguntas:</p> <p>¿Qué entienden por solidaridad?  <b>M10H:</b> <i>“Ayudar a los demás/ Ayudar a las personas”</i>.</p> <p>¿Cuál es la diferencia entre solidaridad y cooperación?          Al no recibir respuesta de ellos, se dijo que en la cooperación las partes implicadas tienen un objetivo en común y en la solidaridad no.</p> <p>Mencionen un acto solidario que pueden hacer en su salón o en la escuela:  <b>H11H:</b> <i>“Limpiar el salón”</i>.  <b>Alumno O:</b> <i>“Ayudar a levantar la basura”</i>  <b>M2H:</b> <i>“Si algún compañero se cae, ayudarlo a levantarse”</i>.  <b>Alumna T:</b> <i>“Si un compañero no entiende algún tema, le podemos explicar”</i>.</p> <p>Y ¿qué pueden hacer por sus maestros?  <i>“Poner atención”</i>.</p> <p>Como actividad posterior se expuso el concepto de conflicto y las diferentes formas de afrontarlo, para después preguntar por los intereses del alumnado; esto fue lo que contestaron:  <b>H11H:</b> <i>“A aprender”</i>  <b>Alumno Y:</b> <i>“Hacer amigos”</i>  <b>M8H:</b> <i>“Terminar la secundaria y ser alguien en la vida”</i></p> <p>Para dar cierre a la sesión, se propusieron “medidas disciplinarias” para cuándo los jóvenes no hicieran caso a las indicaciones. Sus opciones fueron:  <i>“Regañarnos”</i></p>

		<p><b>M10H:</b> <i>“Pero es que no entendemos con regaños”</i></p> <p><b>H11H:</b> <i>“Bajarnos puntos”.</i></p> <p>La medida final quedó de la siguiente manera: <i>“Los alumnos permanecerán en silencio cuando se estén dando las indicaciones o se esté explicando algo. El alumno/a que incumpla con el acuerdo se le sancionará bajándole 3 décimas a su calificación en la actividad”.</i></p>
--	--	---

Como se pudo observar en la tabla 6, el grupo 2°1 está formado por alumnos con intereses diferentes, en algunos casos, éstos no son compatibles con los objetivos establecidos por la institución escolar o en el aula.

**Tabla 7.** Resolución de conflictos

	Objetivos específicos	Desarrollo y observaciones de las actividades
<b>SESIÓN 6</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Dar a conocer las conductas necesarias para la resolución de los conflictos.</li> <li>2. Reconocer los estilos de comunicación que los alumnos (as) y profesor (a).</li> <li>3. Analizar como facilitan o dificultan las relaciones con los otros la forma en que las personas se comunican.</li> </ol>	<p>La medida disciplinaria elaborada la sesión pasada, tras sufrir algunas modificaciones, se enunció de la siguiente manera:</p> <p><i>“Los alumnos permanecerán en silencio cuando se estén dando las indicaciones de alguna actividad o se esté explicando algún tema. En caso de no cumplir con el acuerdo, se sancionará con 3 décimas menos en la calificación general de las actividades. Por otra parte si este se cumple, los alumnos tendrán 5 o 10 minutos de clase para platicar con sus compañeros”.</i></p> <p>Posteriormente, se dio inicio con la actividad de resolución de conflictos (Anexo 7), explicando cada uno de sus elementos y las posibles formas de resolverlo.</p> <p>Siguiendo con la secuencia de las actividades, la investigadora I, dio lectura al texto llamado <i>“Los problemas en mi clase”</i> (Anexo 8).</p> <p>Para la actividad final, se le proporcionó a cada alumno una plantilla sobre cómo resolver los conflictos, (Anexo 3) indicando que este podría ser realizado tomando en cuenta alguna situación con sus compañeros (as) o profesores.</p>

En las respuestas de los alumnos del ejercicio *¿Qué problemas tengo?* (Anexo 8), se pudo observar que de manera general, los conflictos más comunes son los de agresión que se presentan entre pares.

**Tabla 8.** Resolución de conflictos (Parte 2)

	<b>Desarrollo y observaciones de las actividades</b>	<b>Ejemplos</b>
<b>SESIÓN 7</b>	<p>A cada alumno(a), se le hizo entrega del ejercicio llamado “<i>Mis observaciones</i>” en el cual anotaron lo que observaron la sesión pasada y sus recomendaciones tanto para ellos, las psicólogas y la profesora, en función de mejorar el desarrollo de las sesiones siguientes.</p> <p>Es importante resaltar que de los 28 alumnos que asistieron, 22 de ellos contestaron el ejercicio y revisando sus respuestas, encontramos que las psicólogas requeríamos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “<i>Ser más estrictas para controlar más al grupo</i>”.</li> <li>• “<i>Regañarlos más</i>”</li> <li>• “<i>Poner más atención en los niños que hacen desastre</i>”.</li> <li>• “<i>Ser más exigentes</i>”.</li> <li>• “<i>Hablar más fuerte para que los demás pongan atención</i>”.</li> </ul> <p>En cuanto a la maestra, sugirieron que:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “<i>Estuviera presente en el salón para estar al pendiente de lo que hacen los alumnos</i>”.</li> <li>• “<i>Estar presente en la clase de las psicólogas para vigilarlos</i>”.</li> </ul> <p>Finalizado este ejercicio, se procedió a ejemplificar la resolución de un conflicto en el salón, para ello ocupamos una “pelea” entre los alumnos A, J y A, ocurrida la sesión pasada. La investigadora D les preguntó lo siguiente: ¿Qué vamos hacer con ustedes cuándo se estén golpeando? Su respuesta fue que van a procurar no golpearse, ni jugando.</p>	<p>A continuación, se muestran algunas respuestas:</p> <p><b>1. ¿Qué observaste la sesión pasada?</b></p> <p><b>H4H:</b> “<i>Bueno muchas veces en general casi todo el salón se llenó de muchas peleas y discusiones</i>”</p> <p><b>M14H:</b> “<i>Que estuvo mejor que las sesiones pasadas, la mayoría no hablaba</i>”</p> <p><b>M7H:</b> “<i>Platicaban mucho, jugaban, peleaban, en la primera hora estábamos tranquilos</i>”.</p> <p><b>3 ¿Qué podríamos mejorar en la siguiente sesión?</b></p> <p><b>Yo:</b></p> <p><b>H41:</b> “<i>Yo estuve muy tranquilo</i>”</p> <p><b>H131:</b> “<i>Al principio anduve tranquilo y trabajé y en la segunda hora me descontrolé</i>”</p> <p><b>M71:</b> “<i>Comportarme bien</i>”</p> <p><b>M141:</b> “<i>No hablar mucho y no hacer tanto desorden</i>”</p> <p><b>Mis compañeros:</b></p> <p><b>H41:</b> “<i>Haciendo desastre</i>”</p> <p><b>H131:</b> “<i>Hacían algunos desastres otros se burlaban y otros trabajaban</i>”</p> <p><b>M71:</b> “<i>Mejorar mi conducta</i>”</p> <p><b>Investigadoras:</b></p> <p><b>H131:</b> “<i>Que se desesperaron en la segunda por culpa de mis compañeros</i>”.</p> <p><b>M71:</b> “<i>Nada me gusta como trabajan</i>”</p> <p><b>M141:</b> “<i>Regañarnos más</i>”</p> <p><b>Profesora:</b></p> <p><b>H41:</b> “<i>Estuvo calificando nuestros cuadernos</i>”</p> <p><b>H111:</b> “<i>Vigilarnos mientras dan su clase para calmarnos</i>”</p> <p><b>H131:</b> “<i>Estar en el salón y estar pendiente de lo que hacemos</i>”</p> <p><b>M71:</b> “<i>Estar en la clase y ver la práctica</i>”.</p>

Al evaluar las respuestas de los alumnos se pudo inferir que consideran como acciones necesarias por parte de las investigadoras para establecer o “recuperar” el orden durante las clases, ser más exigentes y regañarlos más. En cuanto a la profesora, los alumnos consideran necesaria su presencia para que las actividades puedan llevarse a cabo sin tantas dificultades, dejando entrever que requieren de su autoritarismo y vigilancia para hacer posibles las dinámicas, de otra forma les cuesta mucho participar y mantenerse en orden.



**Tabla 9.** Elaboración y establecimiento de normas

Objetivos específicos	Desarrollo y observaciones de las actividades
<p>SESIÓN 8</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Que los alumnos aprendan a participar democráticamente en la creación de normas, expresando sus ideas y opiniones, además de respetar los acuerdos obtenidos.</li> <li>➤ Reflexionar sobre la cuestión de que mejorar la convivencia es responsabilidad de todos, y no sólo del profesor (a).</li> <li>➤ Elaborar un conjunto de normas que regulen la convivencia en el aula mediante el diálogo y la participación democrática de los alumnos.</li> <li>➤ Se busca que los alumnos se sientan motivados para involucrarse en la elaboración y establecimiento de las normas.</li> <li>➤ Valorar la necesidad de que existan unas consecuencias para aquellos (as) que no cumplan las normas y seleccionar aquellas que se consideren necesarias para la clase.</li> </ul>	<p>Esta fue la última sesión del taller, la cual consistió en establecer las normas y las medidas disciplinarias que se pondrían en marcha en caso de incumplimiento de las normas. De los 3 alumnos que se animaron a participar ante el cuestionamiento de la investigadora D sobre la definición y la utilidad de las normas; se pudo apreciar que uno de ellos tenía una conceptualización positiva de éste término, pues dijo que: <b>H41:</b> “Es algo para que la convivencia mejore”. Y “para facilitar la convivencia entre nuestros compañeros y entre todos”.</p> <p>Los cuestionamientos continuaron:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Qué pasaría si no existieran las normas en el salón de clases o en cualquier lugar?</li> </ol> <p><b>H41:</b> “Todo el salón sería un desastre y no habría alguien que lo controle”.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>2. ¿Ustedes tienen normas aquí en el salón de clases? “Sí” (varios alumnos)</li> <li>3. ¿Y las cumplen? “No”, “a veces” (varios alumnos).</li> </ol> <p>La maestra nos comentó que, al inicio del año se les entregó a todos una fotocopia de las normas de clase. (Solo algunos alumnos mostraron la hoja pegada en su cuaderno). Después de ello, se dio entrega de una hoja de diferente color (Anexo 9) a cada alumno, donde tenían que anotar un mínimo de 5 normas que consideraran necesarias dentro de su salón de clases. Luego, se reunieron en equipos de acuerdo al color de hoja que les había tocado.</p> <p>Revisando las respuestas de cada grupo, se vio que las normas con mayor presencia fueron las de <i>organización</i>.</p> <p>En cada grupo se dio el caso de normas repetidas, por esta razón se llegó a la conclusión de que era una norma importante que tenía que permanecer dentro del listado final:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Respetar a todos. Esto es, llamar a todos por su nombre y hablarles cordialmente.</li> <li>2. Escuchar a la profesora en silencio. Mantenerme en silencio cuando la profesora este hablando.</li> <li>3. Cumplir con las tareas</li> <li>4. No hacer tareas de otra materia en clase</li> <li>5. No usar dispositivos móviles en clase.</li> <li>6. Venir aseados y peinados.</li> <li>7. No comer en clase se cambió a “Evitar comer en clase”.</li> <li>8. No decir groserías se cambió a Evitar decir groserías.</li> <li>9. No gritar en clase se cambió por Hablar con un tono de voz adecuado.</li> <li>10. Evitar traer bebidas endulzantes</li> <li>11. No pelear se cambió a “Evitar pelear salvajemente”.</li> <li>12. Entregar trabajos en tiempo y forma.</li> </ol> <p>Las propuestas de <b>medidas disciplinarias</b> fueron las siguientes:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Expulsión.</li> <li>2. Quitar un punto en el bimestre.</li> <li>3. Que vengan nuestros papás a sentarse con nosotros.</li> <li>4. Suspensión.</li> </ol> <p><b>Consecuencias positivas:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Subir décimas</li> <li>2. Realizar una comisión.</li> </ol> <p>Por último, se les informó tanto a alumnos como a la profesora que el cumplimiento de las normas, estaría bajo la supervisión de tres alumnos, a quienes se les hizo entrega de un listado que contenía el día y fecha de la supervisión (anexo 10).</p>

En la Tabla 9 se observa que los alumnos de manera reiterada escribieron tanto de manera individual como grupal, *normas de organización*, poniendo en segundo plano las *normas de convivencia*. Se puede inferir que las normas de organización tienen mayor presencia debido a que los docentes de nivel secundaria, tiene como interés primordial mantener el orden y la disciplina dentro del salón de clases, por lo mismo, los alumnos cuentan con un referente anterior, el “reglamento de clase” que se les entrega al inicio del ciclo escolar; no obstante, muchos alumnos dijeron no recordar en su totalidad el reglamento, es más, hay quienes dijeron no haberlo leído.

### **FASE 3. EVALUACIÓN**

A continuación, se mostrarán los resultados de la evaluación, exponiendo cada una de las categorías e indicadores de la convivencia en ambos grupos. Es necesario señalar que en el caso de 2°2 no se realizó ningún tipo de intervención y pasaron dos meses aproximadamente, entre la aplicación del cuestionario de diagnóstico y el de evaluación.

#### **Categoría 1. Convivencia**

##### **1. ¿Cómo describes la convivencia en tu salón de clases?**

Se observó que los alumnos de 2°1 consideraron que su convivencia era regular, pues a veces era muy desordenado, ruidoso y aunque algunos alumnos se llevaban bien, otros no tanto. Según la opinión de otros estudiantes, si su convivencia se tornaba mala, era porque entre compañeros no se hablan, son groseros y se golpean entre ellos.

En este caso 15 alumnos de 2°2 señalaron tener una buena convivencia en su salón de clase, a excepción de una alumna quien destacó “el respeto y la tolerancia” como elementos básicos para llevar una buena convivencia. Sin embargo, se observó que aumentó la cantidad de alumnos que notaron una mala convivencia, no obstante, las respuestas no estaban enfocadas a la relación entre compañeros sino al desorden de quienes no hacen caso a los profesores, es decir, la interrupción en clase.

## **Categoría 2. Tipos de conflictos**

### **2. ¿Qué tipo de problemas de convivencia se presentan continuamente en el aula?**

En lo que respecta a los conflictos, se pudo apreciar que en 2°1 con frecuencia se hace uso de la violencia física (peleas), seguido de violencia verbal (burlas y apodos) y en menor grado la discriminación.

Los alumnos percibieron que otro conflicto usual es el desorden, y otros no son tan constantes, tales como los gritos, el incumplimiento, chismes y no caerse bien.

Aún se sigue observando que en el grupo de 2°2 los conflictos que refieren los alumnos en mayor medida son las peleas entre compañeros. Sin embargo, ahora en segundo lugar, indicaron que las conductas como no hacer caso a los maestros, hacer ruido, no trabajar son elementos que dificultan la convivencia en el aula escolar.

## **Categoría 3. Resolución de conflictos**

### **1. ¿Quiénes han resuelto este tipo de problemas? ¿Cómo los han resuelto?**

En este caso, se notó una diferencia en comparación del diagnóstico en el grupo de 2°1. Aún prevalece la idea de que los maestros son quienes deben resolver los conflictos, sin embargo, poco a poco se vislumbra una participación más constante de los alumnos. Y las autoridades continúan siendo partícipes en la resolución de conflictos.

Ahora bien, cuatro de las respuestas de los alumnos de 2°2 mencionan que han sido los alumnos quienes han tratado de resolver sus problemas, de los cuales tres destacan la pelea como medio y uno especifica que ha sido a través del diálogo.

## **Categoría 4. Responsabilidad en la mejora de la convivencia.**

### **3. ¿Te gustaría cambiar algo de tu comportamiento para mejorar la convivencia con tus compañeros y profesora de clase?**

Cuando se les preguntó a los alumnos de 2°1 por el cambio de comportamiento; la mayoría dijo que “sí”, por los siguientes motivos: *“para tener una mejor convivencia”, “para mi bien y el que esté a mi lado”, “para ser más sociable”, “dejar de insultar” y “ayudar un poco con la disciplina”.*

Mientras que siete alumnos de 2°2 manifestaron que no cambiarían su comportamiento ya que se sentían a gusto, otros tres alumnos mencionaron que su comportamiento en clase era “bueno” y dos más porque no hacían daño a nadie y convivían bien con sus compañeros. Por otra parte, quienes mencionaron que si cambiarían su comportamiento, cinco dijeron que sería para no interferir con el orden en la clase, y dos para no tener conflicto con nadie y ser mejor persona.

### **Categoría 5. Normas de clase**

#### **4. ¿En tu clase de Formación Cívica y Ética se han establecido normas?**

En este apartado, se observó que los alumnos de 2°1 siguen presentando un mayor conocimiento y ejercicio de las normas de organización, pues las normas más citadas fueron “no comer”, “no hablar en clase”, “sentarse en el lugar asignado”, “no sacar el celular”, “no maquillarse y “tener limpio el salón”.

En cuanto a las normas de convivencia, los alumnos destacaron el respeto a los compañeros y la profesora, esto implica el no poner apodosos y la honestidad hacia ellos.

En comparación con los resultados anteriores, los alumnos de 2°2 destacaron en mayor medida normas de convivencia como el respeto a los compañeros y profesores, así como la tolerancia, entre otras. Respecto a las normas de organización destacaron el de no comer en clase, así como poner atención en clase.

### **Categoría 6. Establecimiento de normas**

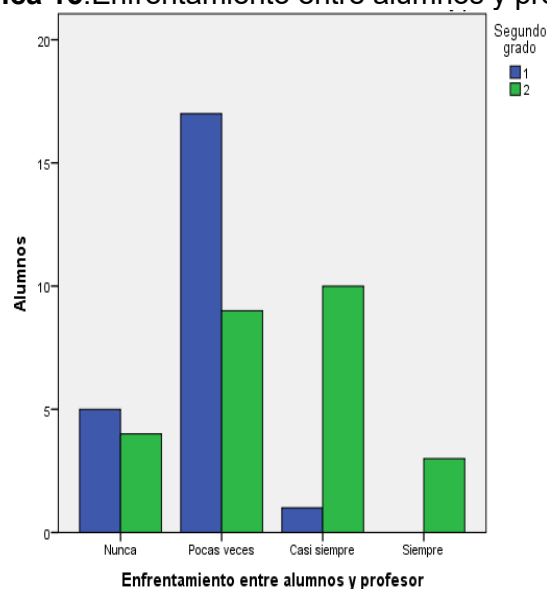
#### **5. ¿Quiénes deberían establecer las normas en el salón de clases? ¿Por qué?**

En este aspecto, hubo un cambio importante en el grupo de 2°1, los alumnos refirieron que era necesario que maestros como alumnos elaboren las normas, porque según sus respuestas “*pueden opinar por si una regla no les gusta o les gustaría cambiar*”, “*para que todos estemos de acuerdo y no estén inconformes*”. Otros más siguen pensando que los profesores son quienes deben establecer las normas, pues al ser la autoridad son ellos quienes deben poner orden y para que “*los alumnos acaten las indicaciones*”.

Con un puntaje menor, se pudo inferir que los estudiantes comienzan a involucrarse en la creación de las normas, ya que mencionan que son ellos quienes deben llevarlas a cabo y en caso de fallar, esto les causaría vergüenza.

En 2°2 también se observó un cambio importante en las respuestas de los alumnos, en comparación con el anterior cuestionario. Aunque son sólo 10 alumnos que manifiestan que el profesor debería poner las reglas por ser la autoridad, nueve alumnos señalan que son ellos quienes deberían establecerlas, ya que son quienes viven los problemas, pasan más tiempo juntos y son responsables de lo que sucede en su salón de clases. Si bien no especifican si este procedimiento debería ser en conjunto con el profesor, se advierte una responsabilidad por parte de los alumnos en cuanto a la convivencia que se tiene en el salón de clases.

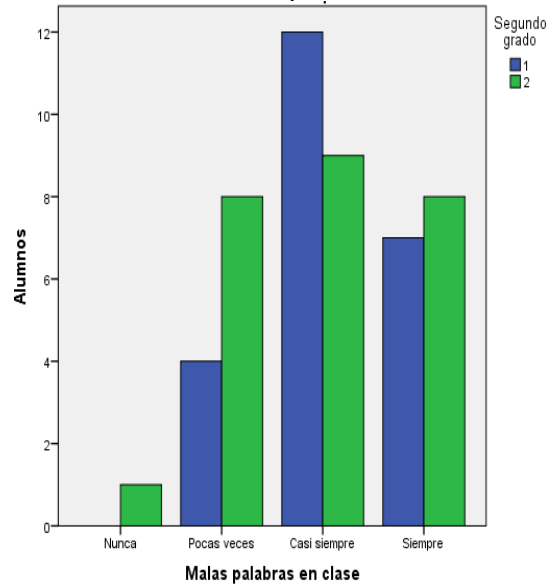
**Gráfica 15.** Enfrentamiento entre alumnos y profesor



En la gráfica 15 se puede observar una gran diferencia entre los grupos para la categoría “casi siempre”, ya que gran parte del grupo 2°1, específicamente el 73.9% (N=17) considera que “pocas veces” surge este tipo de enfrentamientos y por su parte 2°2 sólo el 34.6% (N=9).

También se refleja una notable diferencia para “casi siempre”, el 38.5% (N=10) del grupo 2°2 contra un 4.3% (N=1) del 2°1.

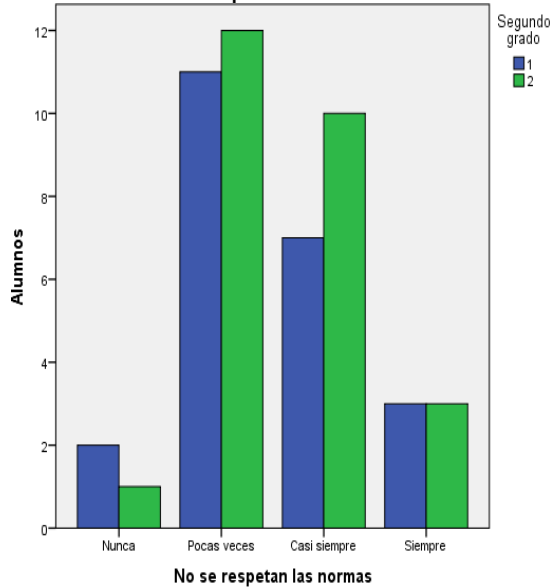
**Gráfica 16. Malas palabras en clase**



En la gráfica 16 se observa que el grupo 2°1 admite que “casi siempre” hay malas palabras en clase, ya que el porcentaje obtenido fue del 52.2% (N=12), “siempre” obtuvo un 30.4% (N=7) y “nunca” obtuvo el 0%.

Por su parte 2°2 percibe que en menor medida “casi siempre” se hacen uso de malas palabras, pues se obtuvo el 34.6% (N=9); seguido del 30.8% (N=8) para “pocas veces”. “Siempre” y “Nunca” obtuvieron un porcentaje menor, este fue del 3.8% (N=1).

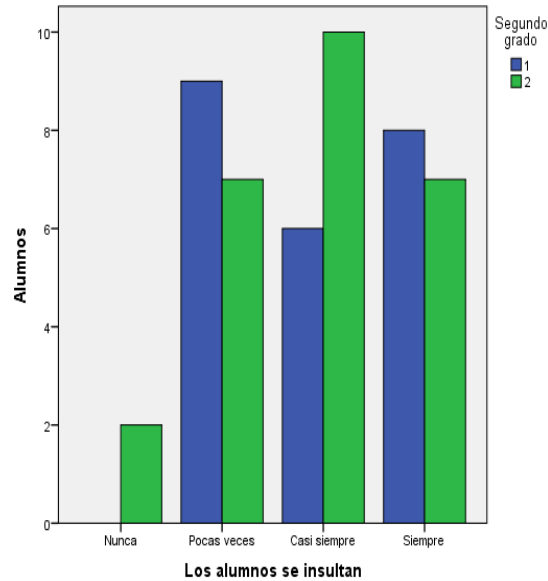
**Gráfica 17. Respeto a las normas**



En la gráfica 17, se puede observar que los dos grupos obtuvieron el porcentaje más alto para “pocas veces”, con una diferencia mínima entre ambos; 2°1 con un 47.8% (N=11) y 2°2 el 46.2% (N=12). Para “casi siempre”, 2°2 obtuvo un porcentaje del 38.5% (N=10), con un

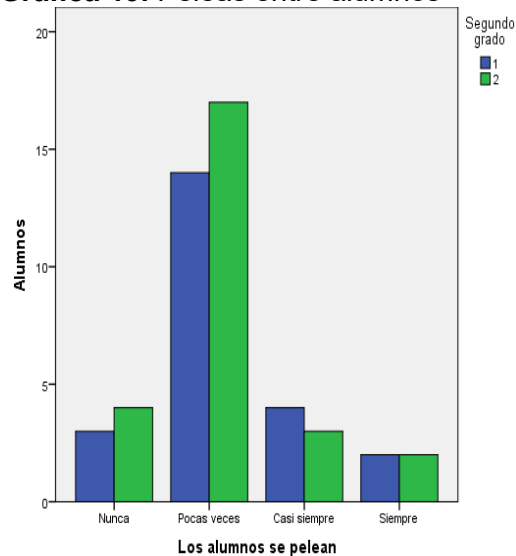
porcentaje menor el grupo 2°1, obtuvo el 30.4% (N=7). Nuevamente “nunca” obtiene un porcentaje bajo para ambos grupos.

**Gráfica 18. Insultos entre alumnos**



En la gráfica 18 se observa que el 38.5% (N=10) del grupo 2° 2 percibe que “casi siempre” los alumnos se insultan. El 26.9% (N=7) considera que lo hace “siempre”. En lo que respecta al grupo 2°1 un 39.1% (N=6) refiere insultarse “pocas veces” seguido por “siempre” con un porcentaje del 34.8% (N=8).

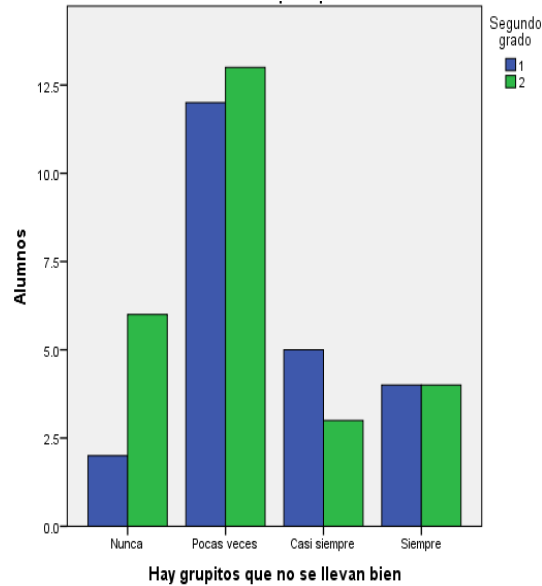
**Gráfica 19. Peleas entre alumnos**



En la gráfica 19, se vislumbra que el 60.9% (N=14) del grupo 2°1 considera que “pocas veces” surgen peleas entre los alumnos; en “casi siempre” obtuvieron el 17.4% (N=4), mientras que el 13% considera que “nunca” hay peleas.

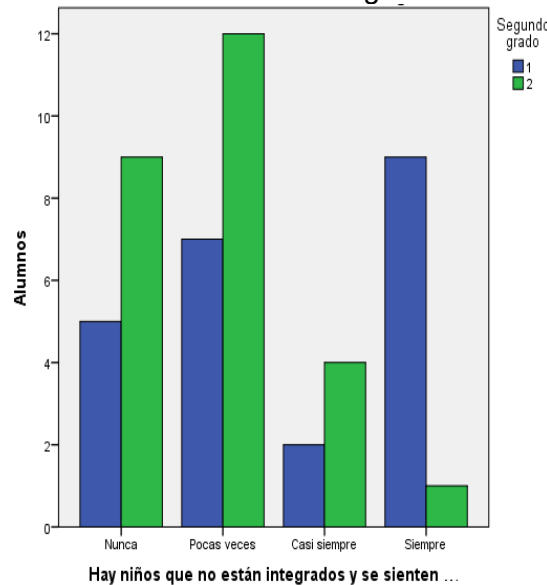
Para 2°2 también “pocas veces” obtuvo el porcentaje más alto 65.4% (N=17); con un porcentaje mucho menor “nunca” obtuvo el 15.4% (N=4); “siempre y “casi siempre” y “siempre” presentan una diferencia pequeña entre ambos grupos.

**Gráfica 20.** Grupos que no se llevan bien



En la gráfica 20, se puede ver que para la categoría “pocas veces” ambos grupos obtuvieron el puntaje más alto, se vislumbra una diferencia mínima del 2.2%, esto refleja que los alumnos perciben que no suele haber grupitos que no se lleven bien. En la categoría “nunca” se observa una gran diferencia, 2°2 obtuvo el 23.1% (N=6) y 2°1 8.7% (N=2) lo que permite inferir que hay más probabilidades que en 2°2 existan este tipo de grupitos.

**Gráfica 21.** Niños desintegrados

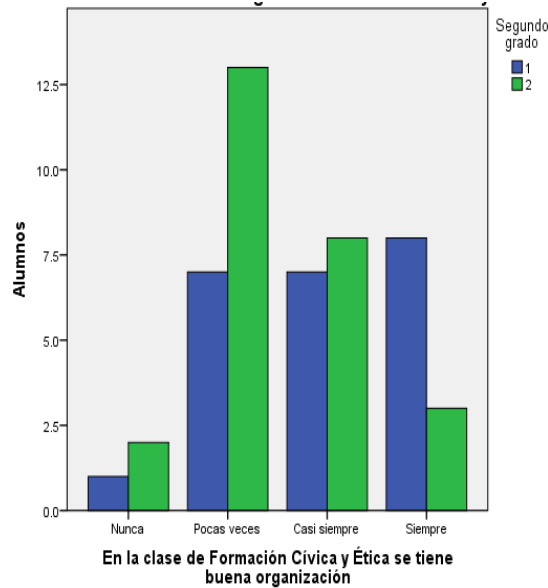


Para 2°1 “siempre” hay niños que se sienten aislados, esto lo considera al menos el 39.1% (N=9), seguido de “pocas veces” con el 30.4% (N=7) y “nunca” con el 21.7% (N=5).



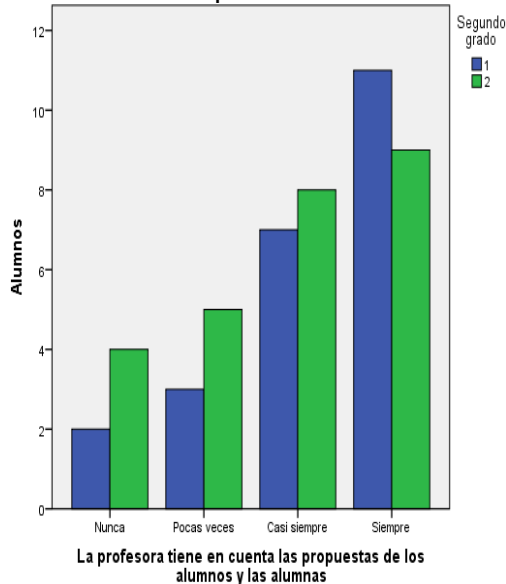
En el caso del grupo 2°2 obtuvo el porcentaje más alto, para “pocas veces” 46.2% (N=12), “nunca” el 34.6% (N=9) y “casi siempre” un 3.8% (N=1). Por los resultados anteriores se puede inferir que el grupo 2°2 percibe una mejor integración de los alumnos (Gráfica 21).

**Grafica 22.** Organización de la clase



Para el grupo 2°1 “siempre” se tiene buena organización, esto lo percibe el 34.8% (N=8), “casi siempre y “pocas veces” obtuvo el mismo porcentaje 30.4% (N=7). Para 2°2 el 50% (N=3) de los alumnos consideran que “pocas veces” se tiene buena organización. El 30.8% (N=8) opina que “casi siempre” (Gráfica 22).

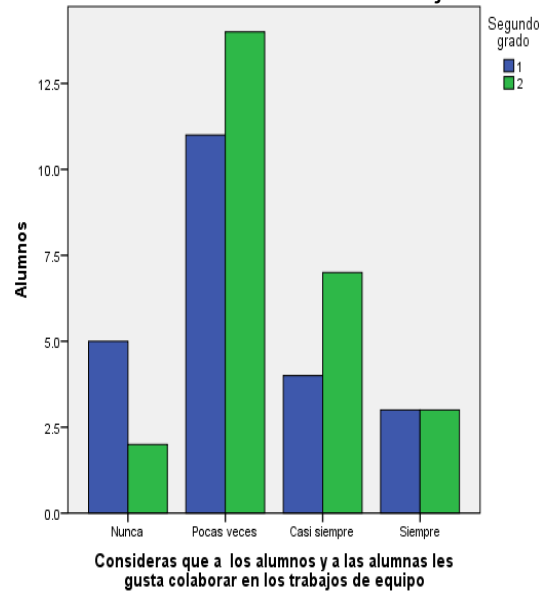
**Grafica 23.** Propuesta de los alumnos



Lo que se muestra en la gráfica 23 es que en ambos grupos los alumnos comparten la percepción de que sus profesoras “casi siempre” toman en cuenta sus propuestas; del grupo

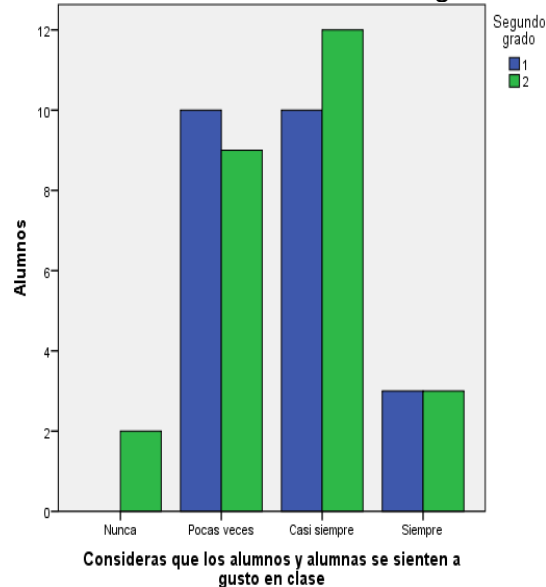
2°1 el 30.4% y del grupo 2°2 el 30.8%. Sin embargo, el grupo 2°1 obtuvo mayor porcentaje en la categoría “siempre”.

**Gráfica 24.** Colaboración en los trabajos de equipo



En la gráfica 24 se observa que el 47.8% (N=11) del grupo 2°1 admite que “pocas veces” los alumnos colaboran en los trabajos de equipo. De manera similar, pero con un porcentaje mayor al 2°2 con el 53.8% de los alumnos colaboran. En el caso de 2°1 “nunca” se posicionó en segundo lugar con el 21.7%, todo lo contrario a 2°2, ya que fue su puntaje más bajo, siendo del 7.7%.

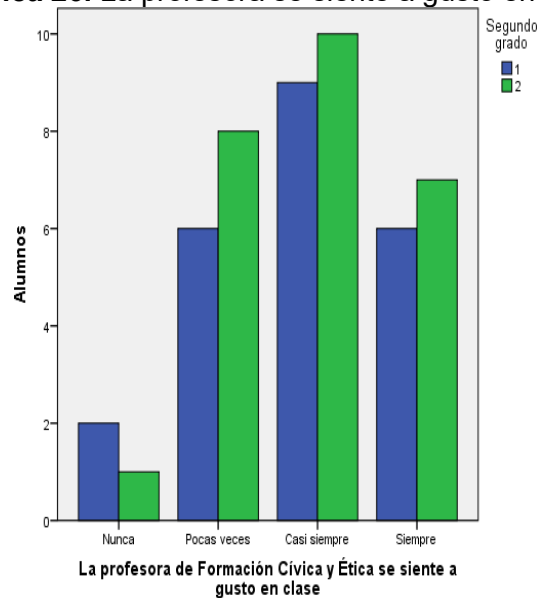
**Gráfica 25.** Los alumnos se sienten a gusto en clase



En la gráfica 25 se muestra que los resultados del grupo 2°1 están divididos, pues “pocas veces” y “casi siempre” obtuvieron el 43.5% (N=10) de porcentaje y siempre el 13%

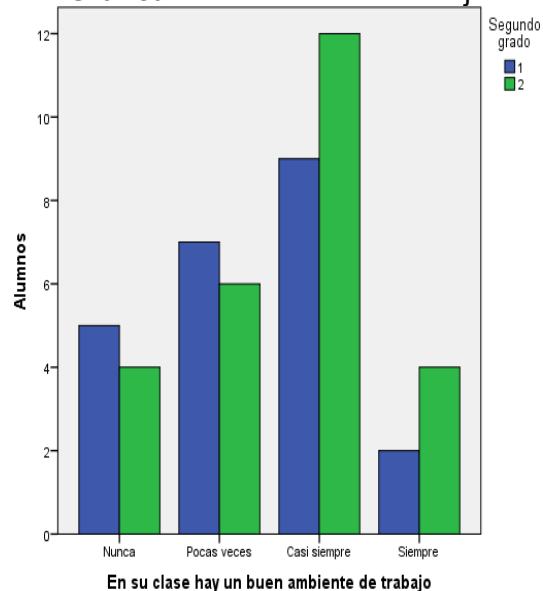
(N=3). En el caso del grupo 2°1 el 46.2% (N=12) refiere “casi siempre” sentirse a gusto en clase, el 34.6% (N=9) “pocas veces” se siente a gusto.

**Gráfica 26.** La profesora se siente a gusto en clase



La gráfica 26 muestra que ambos grupos consideran que sus respectivas profesoras se sienten “casi siempre” a gusto en clase, ya que tanto uno y otro obtuvieron el puntaje más alto en esta categoría, con una diferencia mínima entre los dos; 2°1 con el 39.1% (N=9) y 2°2 el 38.5% (N=10). Existe una mínima diferencia en la categoría “pocas veces”, ya que el grupo 2°2 obtuvo el 30.8% (N=8) y 2°1 un 26.1% (N=6).

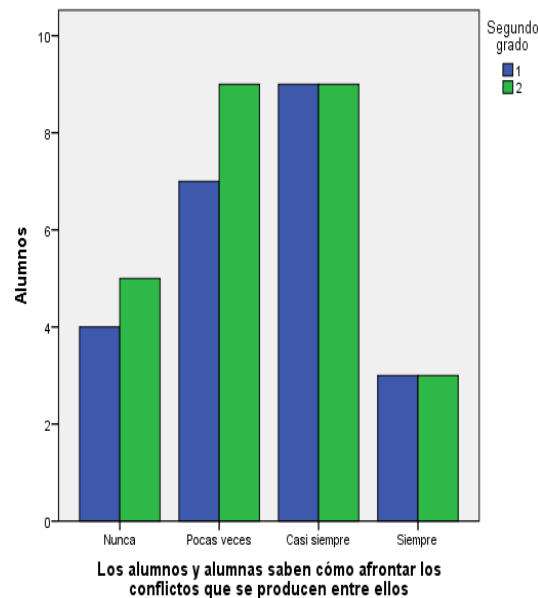
**Gráfica 27.** Ambiente de trabajo



La gráfica 27 refleja que el 39.1% (N=9) del grupo 2°1, percibe que “casi siempre” hay buen ambiente dentro de su aula. Como segundo lugar quedó la categoría “pocas veces”, con un puntaje del 30.4% (N=7).

Para el caso de 2°2 la puntuación queda de manera muy similar, ya que el 46.2% (N=12) considera que “casi siempre” existe buen ambiente de trabajo. Y el 30.4% (N=7) respondió que “pocas veces” sucede esto.

**Gráfica 28.** Afrontamiento de conflictos entre alumnos



En esta gráfica se destaca que ambos grupos obtuvieron el puntaje más alto para “casi siempre”. El grupo 2°1 obtuvo el 39.1% (N=9) y 2°2 el 34.6% (N=9). Como segundo lugar, para “pocas veces” e 2°1 obtuvo el 30.4% (N=7). “Siempre” obtuvo el porcentaje más bajo en ambos grupos (Gráfica 28).

## Indicadores de la convivencia democrática

### Cooperación

En cuanto a la cooperación, en 2°1 se advierte una conceptualización similar que en el diagnóstico, dado que para este indicador los alumnos tienen presente la ayuda a los amigos, traer/prestar cosas; no obstante, ahora añaden que dar opiniones/aportar ideas, acatar indicaciones, así como apoyar en la resolución de conflictos entre amigos o compañeros son formas de cooperar.

### Respeto

Con sus respuestas se pudo apreciar que los alumnos de 2°1 siguen conservando la idea de que el valor de respeto existe ante la ausencia de apodosos, insultos, groserías y llevarse pesado. Hay quienes respetan por igualdad, se consideran

merecedores del respeto y por otro lado hay quienes ponen en práctica la reciprocidad, pues si los respetan ellos respetan. Sólo hubo una persona que con su respuesta, se pudo distinguir cierta sumisión ante los regaños de su profesora con el fin de no complicar la discusión entre ellos.

Por su parte los alumnos de 2°2 siguen expresando que el respeto consiste en no insultar u ofender a las demás personas, sin embargo, ahora sus respuestas se dirigieron más hacia sus profesores, dejando en claro que ser una persona respetuosa en clase es no ofender, ya sea en palabras o en el tono de voz que se usa al dirigirse hacia el profesor.

Además, cuando señalan a sus compañeros especifican que sí el otro no los respeta, ellos tampoco lo harían.

### **Responsabilidad**

En este rubro los alumnos de 2°1 siguen teniendo muy en cuenta que la responsabilidad se basa en la entrega de trabajos, actividades y cosas que piden en clase, tal y como lo plasmaron en los resultados de diagnóstico. Únicamente un estudiante plantea la responsabilidad en términos de su conducta y sus consecuencias, pues menciona que *“si hago algo tengo que hacerme responsable”*.

Los alumnos de 2°2 siguen coincidiendo en que la responsabilidad requiere del cumplimiento de trabajos y tareas, así como de la portación del material que se les solicita en las clases.

### **Solidaridad**

Las respuestas que aquí se obtuvieron, mostraron que cuando los alumnos ofrecen apoyo o prestan sus cosas están siendo solidarios. Sin embargo, en otros prevalece la confusión entre ser solidario y ser solitario, y solo un alumno mencionó desconocer el término.

En 2°2 son cinco los alumnos que tienen claro el concepto de solidaridad, ya que mencionan el apoyo que han proporcionado a sus compañeros o a otras personas, ya sea en proporcionar algún material requerido en la clase u otras situaciones. Once de ellos refirieron no saber y cuatro alumnos seguían confundiendo el término con soledad.

## Comunicación

Los alumnos de 2°1 siguen pensando que el llevarse bien y hablarse con sus demás compañeros, sin dirigirse a ellos con groserías u ofensas les indica que están teniendo una adecuada comunicación. Algunos alumnos, respondieron que cuando se comunican lo hacen con educación, que prefieren hablar en vez de pelear y si se les dificulta comunicarse es porque tienen pena de decir lo que piensan, lo que refleja que los alumnos necesitan mayor apoyo para que tengan mayor seguridad al comunicarse con los demás.

Los alumnos de 2°2 siguen considerando que el llevarse bien con las demás personas, entablar relaciones de amistad, no dirigirse a los demás con insultos, confianza y reciprocidad les indica tener una adecuada comunicación.

**Tabla 10.** Resultados generales

INDICADORES DE LA CONVIVENCIA DEMOCRÁTICA	FASE 1. DIAGNÓSTICO	FASE 3. EVALUACIÓN
<b>Convivencia</b>	<p><b>2°1.</b> El 56.6% de los alumnos dijeron tener una “buena convivencia”. Entre las características de la misma señalaron el “hablarse entre todos” así como pocas peleas y ofensas entre compañeros.</p> <p><b>2°2.</b> El 65.3% de los alumnos señalaron percibir una “buena convivencia”.</p>	<p><b>2°1.</b> Los alumnos consideraron una convivencia “regular” ya que el desorden, el ruido y el hecho de algunos sean groseros y no se lleven bien, son elementos que influyen en esa percepción.</p> <p><b>2°2.</b> El 57.6 % de los alumnos consideró tener una “buena” convivencia. Mientras que el resto destacó que esta era “mala” por las constantes conductas disruptivas.</p>
<b>Conflictos</b>	<p><b>2°1.</b> Los principales conflictos son: los apodos, insultos, groserías y discriminación. En segundo lugar, se encuentran las malas conducta y no hacer caso a la profesora.</p> <p><b>2°2.</b> Los alumnos consideran las peleas, los insultos y groserías entre compañeros como elementos que dificultan la convivencia.</p>	<p><b>2°1.</b> Fue evidente que el uso de la violencia física y verbal se intensificó en el grupo. Así también el desorden en el salón de clases.</p> <p><b>2°2.</b> Estos alumnos siguen sosteniendo que las peleas, insultos y las groserías son los principales elementos del conflicto.</p>
<b>Resolución de conflictos</b>	<p><b>2°1.</b> El 43.3% de los alumnos señalan que los profesores son quienes han resuelto los problemas que se suscitan entre compañeros.</p> <p><b>2°2.</b> Se observó que frecuentemente son los profesores quienes resuelven los conflictos con: llamadas de atención, hablar con los padres de los implicados y castigos</p>	<p><b>2°1.</b> En este rubro se identificó que los alumnos percibieron una participación en la resolución de conflictos, aunque aún son los profesores quienes la mayor parte del tiempo resuelven los conflictos.</p> <p><b>2°2.</b> Los alumnos siguen percibiendo que los profesores son quienes resuelven los conflictos en clase.</p>
<b>Responsabilidad en la mejora</b>	<p><b>2°1.</b> El 65.2% de alumnos cambiarían su comportamiento con el fin de socializar,</p>	<p><b>2°1.</b> La mayoría de los alumnos siguen mencionando que si cambiarían su</p>

<b>de la convivencia</b>	evitar problemas, ser más tranquilos, etc.	comportamiento por razones como: “una buena convivencia”, “para ser más sociable”, etc.
	<b>2°2.</b> En este grupo el 65.3 % señalaron que no cambiarían su comportamiento.	<b>2°2.</b> En este caso los alumnos siguen manifestando que no cambiarían su comportamiento. Sin embargo quienes señalaron que sí lo harían sería para no interferir con el orden en clase.
<b>Normas</b>	<b>2°1.</b> Fue evidente el importante papel del maestro como autoridad. Aunque el 30.4% de los alumnos reconocieron la importancia de un establecimiento en conjunto de las normas. También se observó que las normas de organización tienen una fuerte presencia en este grupo.	<b>2°1.</b> En el grupo, las normas de organización siguen siendo las más citadas. Sin embargo, los alumnos reconocen la importancia de su participación en la elaboración y cumplimiento de las mismas.
	<b>2°2.</b> La experiencia y la figura que representa el profesor fueron razones fundamentales para que el 50% de los alumnos, ellos deberían establecer las normas. Mientras que el 26% admiten que profesores como alumnos deberían hacerlo en conjunto. En el grupo se observó una mención importante de normas de convivencia.	<b>2°2.</b> Los alumnos destacaron, en mayor medida las normas de convivencia, en especial las referidas al respeto de compañeros y profesores. También se observó que el porcentaje de alumnos que señalan que ellos deberían establecer las normas aumento a un 34.6%.
<b>Cooperación</b>	<b>2°1.</b> Los alumnos se consideran cooperativos cuando ayudan a sus amigos o compañeros, trabajan en equipo, ayudan en los trabajos y, prestan dinero a sus amistades.	<b>2°1.</b> Los alumnos siguen señalando que ser cooperativo consiste en ayudar a los amigos, prestar cosas, aunque ahora añaden que dar opiniones, aportar ideas, acatar indicaciones y apoyar en la resolución de conflictos son actos cooperativos.
	<b>2°2.</b> Los alumnos consideraron que cooperar significa ayudar a los amigos y compañeros de clases, así participar, cumplir con los trabajos y proponer ideas en los trabajos en equipo	<b>2°2.</b> Los alumnos que señalaron cooperar en clase lo hicieron señalando el préstamo de su material y aportar con su opinión para algún trabajo en clase.
<b>Respeto</b>	<b>2°1.</b> Los alumnos señalaron que existe cuando no hay insultos, groserías y vulgaridad es entre compañero y "contestándole bien" a la maestra..	<b>2°1.</b> Los alumnos siguen conservando la idea de que este valor existe ante la ausencia de apodos, insultos, groserías y llevarse pesado.
	<b>2°2.</b> El considerarse una persona respetuosa implica para este grupo dirigirse a los compañeros y al profesor sin ningún tipo de insulto o grosería.	<b>2°2.</b> Los alumnos siguen expresando que el respeto consiste en no insultar u ofender a las demás personas, sin embargo, ahora sus respuestas se dirigieron más hacia sus profesores.
<b>Responsabilidad</b>	<b>2°1.</b> Los alumnos se enfocaron al ámbito individual ya que para ellos el solo cumplir con actividades escolares implica ser responsable.	<b>2°1.</b> Se observó que la responsabilidad para los adolescentes sigue basándose en la entrega de trabajos, actividades y cosas que piden en clase, como en el diagnóstico.
	<b>2°2.</b> Todos los alumnos coincidieron en que la responsabilidad requería del cumplimiento de trabajos, tareas y material que se solicitaba en clase.	<b>2°2.</b> En este caso las respuestas del diagnóstico se mantuvieron.
<b>Solidaridad</b>	<b>2°1.</b> En este rubro los alumnos identificaron que el apoyar a sus amigos,	<b>2°1.</b> En este indicador se sigue identificando que ayudar a los demás o

	<p>prestar sus cosas o ayudar a arreglar algo les indica que son personas solidarias.</p> <p><b>2°2.</b> Las dos terceras partes de los alumnos señalaron no conocer el termino y el resto manifestó que ser solidario implicaba apoyo a las demás personas</p>	<p>prestar el material son actos solidarios.</p> <p><b>2°2.</b> Solo cinco los alumnos que tienen claro el concepto de este valor, ya que mencionaron el apoyo que han proporcionado a sus compañeros o a otras personas. Mientras que el resto desconoce el termino o lo confunde con soledad.</p>
<b>Comunicación</b>	<p><b>2°1.</b> Una adecuada comunicación para este grupo implica el hablar con sus compañeros y hacer amigos así como el respeto entre ellos.</p> <p><b>2°2.</b> Para estos alumnos el tener amigos y llevarse bien con profesores y compañeros, hablar con respeto y expresar ideas y sentimientos son indicadores de una adecuada comunicación.</p>	<p><b>2°1.</b> Para el grupo siguen siendo fundamentales: llevarse bien, no decir groserías u ofender a sus compañeros como indicadores de una comunicación adecuada, además añaden la importancia de esta para resolver las dificultades.</p> <p><b>2°2.</b> Los alumnos aun consideran que el llevarse bien con las demás personas, entablar relaciones de amistad, no dirigirse a los demás con insultos, y la confianza y reciprocidad les indica que tienen una adecuada comunicación con los demás.</p>



## DISCUSIÓN

La educación es un proceso indispensable en el ser humano que, de acuerdo a Sarramona (2008), además de constituir una dimensión básica de la cultura, forma parte esencial de una acción dinámica entre individuos. Además, desde una perspectiva práctica, el individuo no sólo tiene que adaptarse a su contexto con la sola adquisición de habilidades técnicas con el fin de salvaguardar la existencia de la sociedad, sino adquirir, mediante la educación, el perfeccionamiento de la dimensión moral (Núñez y Romero, 2008).

Debido a su relevancia, las propuestas educativas han sido valoradas como instrumentos que permitirán cumplir con objetivos tales como: educar a niños y jóvenes en el respeto hacia los derechos humanos, la convivencia y valores democráticos con tal de evitar toda clase de exclusión y desigualdad entre los seres humanos (Núñez y Romero, 2008). Para ello, la sociedad ha procurado brindar los elementos necesarios (humanos, materiales y funcionales) para realizar esta tarea.

El organismo encargado de regular las funciones de la educación formal en México es la Secretaría de Educación Pública. Dentro de sus funciones se encuentra el vigilar el desarrollo armónico de las facultades del ser humano, además de buscar que dentro de las actividades que se desarrollen dentro de las escuelas permita fomentar el respeto a los derechos humanos (Fuentes, 2012).

Con lo que respecta a la Educación Básica, se pretende crear escenarios que favorezcan la formación de ciudadanos democráticos, críticos y creativos (DOF, 2011). En lo que se refiere al desarrollo personal y para la convivencia, la secundaria es un nivel con un rol muy importante en la construcción de la identidad ciudadana, pues uno de sus principales propósitos, desde su creación, es la preparación de los alumnos para la vida, es decir que, además de adquirir conocimientos para responder a las dificultades propias de la sociedad, pretende formar hábitos de cohesión, cooperación social y una conciencia solidaria con los demás (Ramos, 2012).

El espacio en donde se aspira cumplir con los objetivos ya mencionados es el designado para la materia de Formación Cívica y Ética, pues dentro de sus contenidos se tiene la intención de establecer estrategias que configuren un modo de ser y convivir

democráticamente, sin embargo, como señala Sebyn en Rodríguez (2009), a pesar de estas aspiraciones, lo que sucede en los salones de clases difiere del discurso, pues en la práctica existe una simulación o poca potencialidad para transformar los entornos de enseñanza y aprendizaje así como manifestaciones aisladas de prácticas que no tienen trascendencia en las experiencias en torno a la ciudadanía. Además del empleo de estilos de enseñanza contrarios a los objetivos que se buscan alcanzar.

En este sentido, se observa las dificultades de abordar precisamente un tema tan complejo como lo es la convivencia escolar en una sola asignatura, sobre todo cuando los adolescentes tienen intereses en relación a su vida presente y futuro próximo, así como las relaciones que mantiene con sus iguales, preocupándoles en mínima medida la vida ciudadana (Rodríguez, 2009).

Además, el hecho de que los adolescentes comparten varias horas del día, tanto con maestros como con compañeros, es evidente que surjan problemáticas, sobre todo dentro del salón de clases. Sin embargo, el hecho de que, tanto profesores como alumnos, no tengan las herramientas que permitan una resolución adecuada de sus conflictos y se opte otras como la violencia, es preocupante.

Ante esta situación, en esta investigación se tuvo como objetivo principal el mejorar la convivencia. Para ello fue necesario conocer la situación de la convivencia en el aula escolar en dos grupos de alumnos/as que cursaban el segundo grado de secundaria. Para ello se realizó la aplicación de un cuestionario que brindó información de algunas características de la misma y la frecuencia de algunos acontecimientos que, a decir de los y las participantes, influían en las relaciones interpersonales de los miembros que conformaban dichos grupos.

En un primer análisis de la convivencia, se observó que más del 70% de los alumnos consideraron tener una buena convivencia, caracterizada por “llevarse bien” entre compañeros de clase y la nula o escasa presencia de ofensas y malos tratos entre ellos. En lo que se refiere a una convivencia regular, en el caso de 2°2 se destaca la falta de valores en las relaciones interpersonales de los alumnos. Por su parte, el grupo de 2°1 hace referencia a una convivencia regular o mala cuando existen burlas, peleas y mucho relajo en el salón.

En otro punto, una evaluación genérica advierte que los conflictos más usuales en ambos grupos son los insultos y groserías, seguido de las peleas entre compañeros, así como las conductas disruptivas. Estos datos son congruentes con los señalados Castillo y Pacheco (2008), Joffre et al. (2011), Murillo y Román (2011) y Ortega, (s. f.), quienes han identificado que las formas más comunes de violencia entre compañeros son los insultos y las burlas, seguida de golpes y peleas.

Ahora bien, con respecto a su resolución, más de la mitad de los alumnos de ambos grupos manifestaron que este procedimiento recae en los profesores, quienes frecuentemente los resuelven mediante las llamadas de atención, hablando con los alumnos implicados o hablando con sus padres. En cuanto a los alumnos que intentan resolver los conflictos, en la mayoría de los casos, lo realizaban mediante peleas, dentro o fuera del aula y, solo dos alumnos mencionaron que sus compañeros han tratado de resolverlos dialogando. Con ello se reitera lo señalado por Hoyos, Romero y Valega (2010), cuando los profesores se hacen cargo de la resolución de los conflictos habitualmente hacen uso de medidas normativas-sancionadoras, lo que sugiere un escaso conocimiento sobre el surgimiento, desarrollo y desenlace de los conflictos, etapas que según Funes (2010) son primordiales para las futuras relaciones de las partes en disputa.

Con ello se advierte la inmensurable necesidad de una formación por parte de los profesores en cuanto a la aplicación y conocimiento de las diversas estrategias para gestionar los conflictos, en opinión de Johnson y Johnson (citados en Cava, 2003), son en gran parte los responsables de enseñar a los alumnos a resolver sus conflictos de forma no violenta, a favor de la convivencia en el aula y para su vida futura.

Es factible anticipar que, para lograr una resolución favorable de los conflictos, será necesario que una o ambas partes implicadas, tengan la necesidad de identificar y cambiar aquellos aspectos de su conducta que alteren la convivencia con sus pares y profesores en general. En este caso la mayoría de los alumnos de 2°1 afirmaron que sí les gustaría cambiar aspectos de su comportamiento, tanto en el primer como en el segundo momento de la aplicación del cuestionario, con conductas específicas para mejorar la convivencia. Por su parte, en el grupo 2°2 se observó un cambio en la

opinión de los adolescentes, pues en un primer momento la mayoría de los alumnos dijo no querer cambiar nada en su comportamiento y quienes opinaron que sí, el cambio sería en conductas específicas que irrumpían el orden en la clase. En cuanto al segundo cuestionario se observó que un tercio de los alumnos de 2°2, dijeron si querer cambiar su comportamiento, con el fin de mejorar el orden.

Por otra parte, en cuanto a las normas establecidas se identificaron dos tipos, clasificándolas de acuerdo a las respuestas brindadas por las y los participantes y tomando en cuenta la propuesta en cuanto a contenido de Chávez y Landeros (2015). En las normas denominadas de *organización* se identifica un enfoque coercitivo en su enunciación, pues en su contenido se señalan solo las conductas prohibidas y sancionadas, encaminadas sobre todo a mantener el orden en la clase. El segundo tipo es dirigido a la *convivencia*, en donde predominan enunciados que indican lo que se espera por parte de los alumnos y alumnas en relación con sus compañeros y profesores.

En cuanto a su incidencia se observó que en 2°1 los alumnos dan cuenta en mayor medida de las normas de organización en comparación con 2°2, quienes mencionaron más normas referentes a la convivencia.

Estos resultados son congruentes con los obtenidos por Chávez y Landeros (2015), quienes realizaron un estudio en el que se mostraron rasgos característicos de los reglamentos escolares y el enfoque normativo que ofrecían, en preescolar, primaria y secundaria, en una muestra total de 450 escuelas. Al analizar los reglamentos de dichas escuelas, las autoras observaron que en la mayoría de las normas se tiene como principal destinatario a los estudiantes (60.7%), es decir, se asume que es la conducta del alumnado la única o la que en mayor medida debe ser regulada.

También identificaron que en los reglamentos escolares y de aula, las reglas más recurrentes son aquellas que tienen como propósito mantener el orden y la disciplina, entre los elementos menos mencionados que se encontraron son los alusivos a favorecer un clima de justicia y diálogo en el interior de la escuela. En tanto, las reglas dentro de los salones de clase sugieren en mayor medida formas de organización y, en

cuanto se habla de normas de convivencia, se hace mención de un mínimo de respeto y no agresión a los compañeros.

Entre los elementos más frecuentes en los reglamentos educativos (escolar y de aula), se encontró que en secundaria se da prioridad a la presentación y arreglo personal; después a los procedimientos para conservar el orden y conductas restringidas y en tercer lugar a la promoción de valores, para esta últimas no hay contenido específico que concrete las normas, por lo que se favorece la vaguedad de lo que se quiere establecer.

A pesar de que estas autoras identificaron que regular la apariencia ocupa un lugar importante en el nivel de secundaria, desplazando a las normas de orden y disciplina, los alumnos señalaron en mínima medida normas relacionadas al peinado, maquillaje y vestimenta en ambos grupos.

En lo que respecta a la participación en la creación de las normas de clase, en ambos grupos se observó que la mayoría de los alumnos consideraron que los profesores son quienes deberían crearlas, demostrado que el papel del docente es visto solo como figura de autoridad y creador de normas, pero no como alguien que también debe regir su conducta por ciertas pautas disciplinarias (Chávez y Landeros, 2015).

Sin embargo, también hay un número importante de alumnos, en ambos grupos, que coinciden en que establecer las normas de manera conjunta (profesores y alumnos), podrían beneficiar en la convivencia, pues al asumir una responsabilidad conjunta de las normas estas se respetarían. Es indudable que estos adolescentes cuestionan el modo en que se crean las normas en su salón de clases, así como, en algunos casos, buscan contribuir respecto a esta situación con su participación, expresando en sus respuestas cierta confianza acerca de que sus ideas pueden transformar su entorno, aunque pueda existir cierta dificultad en su comprensión respecto a las posturas contrarias a las suyas (Piaget en Carretero, 2000).

Respecto a las conductas en las relaciones entre los alumnos, profesor –alumno y de organización, se identificó que:

- La mayoría de los alumnos perciben que existe una nula o poca frecuencia de enfrentamientos con su profesora de FCyE y que tanto la profesora como los alumnos se sienten a gusto en clase. Se identificó que más del 56% de los alumnos observan que la profesora si tiene en cuenta sus propuestas.

En este caso se observa que los alumnos identificaron una relativa frecuencia de malas palabras en clase, peleas, grupitos que no se llevan bien y alumnos que se aislaban.

- En el caso de 2°2 los resultados son similares al del grupo anterior, sin embargo, hubo diferencias observables en la percepción de los alumnos en cuanto a la organización en clase, pues la mayoría mencionó que en su clase era poco frecuente la buena organización, así como una adecuada resolución de conflictos.

En los indicadores de democracia se encontró que:

- En ambos grupos los alumnos consideraron que cooperar era ayudar a sus amigos y compañeros de clase, demostrando apoyo en ciertos problemas, así como la satisfacción de poder realizar esta tarea. Entre los significados que se tiene de una persona cooperativa se observó que los adolescentes comprendían sus acciones como el apoyo que se brindaba a un compañero y no para realizar un objetivo común. Lo cual dista del concepto de cooperar que de acuerdo a Ortega y Del Rey (2001) y Troyano (2002), consiste en compartir ideas, actividades, críticas y evaluaciones en una acción conjunta, en la búsqueda de resultados que beneficien a uno mismo, y al mismo tiempo, a cada uno de los integrantes del grupo al que se pertenece.

En el grupo 2°2 sólo algunos alumnos refirieron un significado acorde a lo anterior, pues entre sus respuestas señalaron que ser una persona cooperativa implicaba participar, cumplir con los trabajos en clase y proponer ideas.

- En el indicador de respeto se observó que los alumnos de ambos grupos consideraron que éste se demostraba cuando no existían insultos, groserías y vulgaridades entre compañeros, mientras que el respeto hacia la profesora, además de lo anterior, implicaba “contestarle bien”. Cabe destacar que los

alumnos indicaron reciprocidad para este valor, es decir, correspondencia de un trato digno.

- Las respuestas plasmadas en este indicador evidencian que los alumnos de ambos grupos tienen un sentido limitado de la responsabilidad, pues se enfocan en el ámbito individual que implica básicamente cumplir con actividades escolares. Sólo dos alumnos adoptan la responsabilidad como parte fundamental en su forma de actuar y las posibles consecuencias de la misma, aunque no especifican cuál sería el impacto que tendría en ellos.
- En ambos grupos se observó una confusión respecto a la palabra pues la mayoría de los alumnos lo confundían con “soledad” y otros no la conocían. Aunque un tercio de los alumnos de 2°2 conocían la esencia de las palabras, ya que mencionaban el apoyo que brindaron a los demás, lo cual se acerca a la definición de Gallardo (2009), quien menciona que la solidaridad es una característica que define a las personas que se preocupan por las necesidades y los problemas de los demás y procuran ayudarlos en la medida de sus posibilidades.
- En cuanto a la comunicación, se observó que el respeto fue fundamental para mantener una comunicación adecuada, así como mantener una “buena” relación entre compañeros, amigos y profesores.

La elaboración del taller tuvo como base el enfoque normativo-preescriptivo, planteado por Fierro et al. (2013), puesto que aborda la convivencia en función de un conjunto de premisas referidas a la prevención de la violencia; en un campo de acción a favor de la convivencia, con el que se procuró brindar a los alumnos herramientas para hacer frente a los conflictos y para su participación en la elaboración de normas en el aula.

En lo que respecta a la aplicación del taller, cabe mencionar que las investigadoras asumieron un rol disciplinario permisivo en combinación con un rol autoritario al estar frente al grupo. El rol permisivo fue expuesto en un par de sesiones, ya que como lo mencionan Fernández y Cuadrado (2010), una de sus características es un escaso o nulo control del grupo, sin embargo, es importante decir que la intención era no repetir el estilo autoritario de la profesora, pues aunque se observó que

efectivamente la maestra mantenía orden, disciplina y control hacia sus alumnos, también generaba distancia y rigidez en la relación entre ella y los adolescentes.

Así también, de acuerdo con Fierro y Carbajal (2003); cuando el profesor genera oportunidades de reflexión y participación se produce una disminución de las conductas disruptivas. El aprendizaje y la elaboración de las normas en el aula permiten trabajar valores democráticos como la responsabilidad, el respeto, la participación y el diálogo.

Durante la aplicación del taller se observó que los alumnos y las alumnas de 2°1 comenzaban a conocerse, ya que, de acuerdo a sus narraciones, el grupo estaba recién formado debido a que los adolescentes provenían de diferentes grupos del grado anterior. Fue evidente que algunos de los adolescentes estaban buscando un papel dentro del grupo, pues había alumnos que intentaban integrarse a cierto grupo, sin poder realizarlo satisfactoriamente. También hubo alumnos con papeles muy definidos, por ejemplo, el líder, el gracioso, el inteligente, el callado, etc. (Baucum y Craig, 2009).

Sin embargo, había alumnos con roles no muy gratos para sus compañeros en general, como el del alumno “inteligente” o “buen estudiante”, pues de alguna u otra forma (muecas, frases o palabras altisonantes respecto a su personalidad y cierto grado de exclusión), expresaban su descontento cuando este último pedía la palabra, hacía comentarios respecto a los temas vistos en el taller o contribuía con la profesora en asuntos relacionados con la clase, etc.

Por ello, dentro del taller fue imprescindible entregar un formato escrito de observaciones a cada uno de los alumnos, las cuales estaban relacionadas con sus roles dentro del grupo, en donde se resaltaban cualidades, acciones que favorecían la convivencia y algunas de las consecuencias de conductas que afectaban negativa y positivamente en el trabajo del grupo. Se considera que esta fue una de las herramientas que permitió a los alumnos sentirse considerados como parte esencial del grupo, pues además de enfatizar lo antes dicho, también se les alentó a seguir con aquellas acciones que les favorecían tanto de manera individual como grupal, y a pesar de que solo se entregó en dos momentos, algunos manifestaron entusiasmo al recibir las observaciones por segunda ocasión. Con lo anterior se defiende que, el establecer una buena relación con el alumno, esto es, basada en la confianza y cercanía, en



donde se le reconozcan sus logros y esfuerzos, genera mayor interés por aprender y disminuye la tasa de interrupción en el salón de clases (Fernández, 2001).

Una de las actividades en donde se observó una participación fluida y contundente fue en la sesión de creación de normas, pues en él, los alumnos estuvieron atentos a las indicaciones. En el trabajo de equipo, en donde se requirió de la colaboración de cada uno de los integrantes que lo conformaban, se observó cómo cada uno expresaba sus ideas, mientras que las investigadoras recalcan cada uno de los valores con los que se habían trabajado durante el taller, confirmando lo señalado por las autoras Fierro y Carbajal (2003), quienes afirman que cuando el profesor genera oportunidades de reflexión y participación se produce una organización en la clase que permite llevar a cabo el trabajo sin interrupciones.

Sin embargo, para elaborar normas adecuadas, esto es, que se encuentren bien redactadas y sean factibles en su ejecución, se requiere de mayor tiempo del que se pudo obtener. Hay que resaltar que de acuerdo a lo observado, en el grupo 2°1, las normas se han establecido de manera autoritaria, ya que la profesora es quien las propone, regula las condiciones de su aplicación y el sentido de las mismas, así como las sanciones a su incumplimiento y en lo que respecta al alumno, éste se limita a acatar lo establecido. A pesar de que a los alumnos se les dio la oportunidad de participar en la creación de normas, aproximadamente el 30% no quiso colaborar en la actividad durante la penúltima sesión del taller.

Es preciso tener en cuenta que la participación en el establecimiento de las normas en el aula por parte de los alumnos no debe confundirse con el consentimiento, asentamiento pasivo ni la sola aceptación de las decisiones que otros ya han tomado previamente, sino que en este proceso se tendría que resolver y hacer posible que se escuchen las diferentes voces y que las opiniones se consideren en la convivencia, para que los adolescentes experimenten verdaderamente los procesos de participación democrática, en las que se incluyen las responsabilidades que cada uno tiene para su ejercicio (Ceballos y Susinos, 2012).

Siguiendo con lo anterior, en el proceso de elaboración de norma, la presencia de normas de organización fue propuesta nuevamente por los alumnos, a pesar de que

se les señaló que solo se establecerían normas de convivencia. A pesar de esta situación hubo un cambio en cuanto al cumplimiento de las mismas, pues en la sesión posterior, es decir, una semana después, los alumnos tuvieron muy presentes las normas consensuadas en grupo, pues algunos alumnos que, sin tener el reglamento impreso o anotado en su cuaderno, las mencionaban a sus compañeros y a las investigadoras, con el fin de cumplir con alguna o, en caso contrario, aplicar la sanción correspondiente por su quebrantamiento. Con ello se confirma lo dicho por Fernández (2003), quién señala que si se insiste en la creación de normas entre todo el grupo, se facilita la convivencia en el aula y se disipa ambigüedades.

Ahora bien, de acuerdo con los resultados de la fase 3 (Evaluación), se advirtió un cambio importante en la percepción de los alumnos con respecto a su convivencia, pues en 2°1, por ejemplo, la mayoría describió su convivencia como “regular”, adjudicando esto al desorden, ruido y a que algunos de sus compañeros no se llevaban muy bien; en cambio, la otra parte señaló tener una “mala” convivencia, en donde los alumnos no se hablaban, se insultaban y hasta se golpeaban.

Por su parte en 2°2 el 57% de los alumnos señalaron tener una buena convivencia, mientras que el resto señaló tener una mala convivencia, no obstante, los elementos identificados para referirlo de esta manera fue el desorden, es decir, la disrupción en clase.

Como se distingue, uno de los principales elementos que inhiben la convivencia es el abuso verbal en donde se incluyen los insultos, los chismes o los apodosos ofensivos (Castillo y Pacheco, 2008). Así también, en ambos grupos, se encontró que la disrupción propicia que las relaciones interpersonales en el grupo se tornen tensas y supone una gran dificultad (Fernández, 2001).

En cuanto a los conflictos, ambos grupos mencionaron los referidos como elementos propios de una mala convivencia. Por otro lado, en quienes han resuelto los problemas, se notó una diferencia en el grupo de 2° 1, pues a pesar de que aún refirieron a sus profesores como responsables en la resolución de conflictos, ellos también se perciben como responsables de hacerlo. En 2°2 sólo cuatro alumnos

respondieron que ellos eran quienes resolvían sus problemas, aunque sus métodos de resolución eran las peleas.

Esto coincide con los resultados que refieren a su responsabilidad para mejorar la convivencia, pues en 2° 1 es evidente que están conscientes de que su participación en esta acción, pues además de que la mayoría mencionó que si quisieran cambiar su comportamiento, también coincidieron en que esto sería en beneficio del grupo en general. En contraste, más de la mitad de los alumnos de 2°2 consideraron innecesario realizar algún cambio en su comportamiento, pues a su parecer manifestaron que este era “bueno” o con el no perjudicaban a alguien, mientras que aquellos que manifestaron querer cambiar su comportamiento lo harían con el fin de no interferir con el orden en clase y sólo dos mencionaron que lo harían para no tener conflicto con otros y ser mejor persona.

Por otro lado, se sigue observando que en 2°1 las normas de organización siguen teniendo mayor relevancia para ellos, a diferencia de 2°2 quienes señalaron, en su mayoría normas de convivencia, por ejemplo, el respeto a los compañeros y profesores, la tolerancia, entre otras. Con ello se confirma lo dicho por Pérez (2009), quien afirma que la coordinación entre los profesores es muy importante así como necesaria para el aprendizaje de normas, por lo que en los primeros momentos de la aplicación de nuevas normas para la convivencia el profesor debe estar pendiente del cumplimiento de éstas y si por el contrario llegaran a romperse, aplicar la inmediata sanción.

Además, otro de los elementos que contribuiría a su aprendizaje es que, en lugar de asignar “castigos o sanciones” al incumplimiento de la norma, lo principal sería establecer “consecuencias lógicas”, ya que los castigos al funcionar como una forma de revancha y de descarga emocional de la persona ofendida. Por su parte, las consecuencias tienen un carácter más educativo y restaurador, puesto que guardan una relación directa con el tipo de falta cometida (Fernández, 2001).

Respecto a la elaboración de las normas, un número importante de alumnos de 2°1 cambiaron de opinión; dado que puntualizaron la necesidad de colaborar junto al profesor para realizar esta acción. En 2°2 también se observó la importancia que se da

a que los alumnos creen las normas, por afectarlos directamente, sin embargo, no señalaron la contribución del profesor para esta actividad.

Por otro lado, las conductas en las relaciones entre los alumnos, profesor–alumno y de organización, algunas de las conductas se mantuvieron prácticamente igual, por lo que solo se hará mención de las diferencias más notorias que se encontraron al analizar las frecuencias:

- ⇒ En 2°1 los enfrentamientos entre alumnos y profesor se dan con menor frecuencia en comparación con el diagnóstico; mientras que en 2°2 ésta se da con mayor frecuencia.
- ⇒ En 2°1 un 26% más de los alumnos señalan que siempre hay niños que no están integrados, y aunque en 2°2 también aumentó la percepción, este se da en menor frecuencia.

Por otra parte, en los indicadores de convivencia democrática sobresalió lo siguiente:

- ✓ En 2°1 se advierte una conceptualización similar que en el diagnóstico, no obstante, ahora dar opiniones, aportar ideas, acatar indicaciones, así como apoyar en la resolución de conflictos entre amigos o compañeros son formas de cooperar.
- ✓ En ambos grupos se mantuvieron respuestas similares del indicador respeto, en comparación con el diagnóstico, aunque en ésta fase se sumó como elemento fundamental la reciprocidad. Sin embargo, en 2°2 las manifestaciones de respeto se enfocaron al profesor, teniendo como fin el no ofenderlo, ya sea con palabras o en el tono de voz.
- ✓ Los alumnos de ambos grupos siguen coincidiendo en que la responsabilidad requiere del cumplimiento de trabajos y tareas, así como de la portación del material que se les solicita en las clases.
- ✓ No hubo diferencias relevantes entre el conocimiento del término solidaridad en ambos grupos, ni en lo que consideran como una “comunicación adecuada”.

## CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Se puede concluir que de acuerdo a los resultados presentados, se puede decir que el conflicto de mayor presencia en las aulas de ambos grupos es la interrupción, en el caso particular del grupo 2°1, al estar trabajando con ellos a lo largo del taller se percibieron interrupciones constantes, conductas de indisciplina y aunque los alumnos no lo perciban como tal, existen diferentes grados de violencia en el grupo.

Es muy posible que, como se describió en las características de los adolescentes, algunos o gran parte de ellos siguen instaurados en el egocentrismo; en la fábula de invencibilidad, pues hay jóvenes que piensan que en ningún momento tendrán situaciones en las que ellos serán los responsables de las consecuencias de sus conductas, es por ello que realizan actividades que implican ciertos niveles de riesgo para sí mismos y también en muchas ocasiones quienes están a su alrededor.

Por otra parte, de acuerdo con Cava (2003), se coincide que, la efectividad de una intervención, en gran medida puede estar relacionada a algunas de las siguientes características: mantener la secuencialidad propuesta en los módulos, desarrollar el programa durante un curso académico completo, tratar de adaptarlo a las características concretas de los alumnos a los que se dirige, buscar su integración en el currículum escolar y contar con una adecuada implicación del profesorado, pues a pesar de que hubo un trabajo constante, fue difícil contar con el tiempo requerido para cada una de las sesiones así como los materiales para algunas de las actividades.

También es importante resaltar que cuando eres ajeno a la institución y tu estancia es temporal, es sumamente importante contar con la presencia y la participación de los profesores a cargo del grupo, pues las investigadoras creemos que su involucramiento hubiera facilitado el trabajo y los resultados habrían sido mayormente favorables, porque como lo señala Maldonado (2004), difícilmente una innovación educativa se sostendrá en el tiempo si los diferentes actores sociales que participan de la misma no se involucran y apropian de sus objetivos y prácticas.

Por otra parte, las autoras de la presente investigación están convencidas que aprender a convivir en las escuelas es una tarea fundamental, que requiere del compromiso de toda la comunidad escolar, ya que las escuelas son micro estructuras

donde se reproducen las pautas de convivencia que se construye en un contexto sociocultural. Así también sostienen la idea de que la retroalimentación y la negociación constante de los acuerdos para dichas pautas de conducta es esencial, tanto para profesores como alumnos, pues en los debates que se sostienen a realizar dichas acciones se explicitan muchas ideas y creencias, que si no se conocen puede ser causa continua de muchos de los conflictos que afectan el bienestar de la comunidad educativa.

También coincidimos con Maldonado (2004), quien señala que, el logro de una convivencia satisfactoria en la escuela debe ser entendido como un insumo primario e insustituible para transformar positivamente la educación e incidir favorablemente en todos los órdenes sociales. Ello redundará en beneficio de una educación más apropiada y apegada a las necesidades e intereses de los alumnos, generará mejores y más saludables condiciones de trabajo para los profesores y fortalecerá el acceso y cuidado de una cultura democrática y respetuosa de la diversidad.

Por último, se puede señalar que, de acuerdo con Acevedo, Guzmán, Rodríguez, y. Valdez (2004) *“El qué aprende y el cómo aprenden nuestros niños tiene efecto sobre el conocimiento y los valores, base de la convivencia”* (p. 211).

Con el propósito de comprobar la eficacia de la intervención para la convivencia democrática, se recomienda encontrar y/o elaborar un instrumento con la validez y confiabilidad para obtener resultados más contundentes en la población estudiantil mexicana.

Como segunda sugerencia para la mejora y extensión de esta intervención, se considera factible realizar un análisis más detallado de las circunstancias particulares de cada grupo de alumnos a quienes se pretenda dirigir la propuesta psicoeducativa, así como la colaboración del profesor(a) en curso.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abramovoy, M. (2005). Victimización en las escuelas. Ambiente escolar, robos y agresiones físicas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10, 833-864. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/140/14002611.pdf>
- Acevedo, S., Guzmán, E., Rodríguez, M. y. Valadez, I. (2004) *La psicopedagogía y su aplicación ante la problemática de la violencia escolar*. En Furlán, A., Lara, B. y Saucedo, C. (Coord.). *Miradas diversas sobre disciplina y la violencia en centros escolares* (199-228). México: Universidad de Guadalajara.
- Alfaro, V. (2011). Los conflictos escolares que se suscitan con los adolescentes en la educación secundaria. Tesis de Licenciatura. Universidad de Sotavento. Recuperado de: <http://132.248.9.195/ptd2012/mayo/0679506/Index.html>
- Aguilera, M., Muñoz, G. y Orozco, A. (2007). *Disciplina, violencia y consumo de sustancias nocivas para la salud en escuelas primarias y secundarias de México*. Recuperado de <http://132.248.9.195/ptd2012/mayo/0679506/Index.html>
- Ainscow, M. y Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora? *Perspectivas*, 37, 17-44. Recuperado de [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Publications/Prospects/Prospect\\_s145\\_spa.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Prospects/Prospect_s145_spa.pdf)
- Arias, E., Bazdresch, M. y Perales, C. (2014). *Desarrollo socioafectivo y convivencia escolar*. Recuperado de <http://rei.iteso.mx/bitstream/handle/11117/2432/Desarrollo%20socioafectivo%20y%20convivencia%20escolar.pdf?sequence=2>
- Badía, M., Gotzens, C. y Zamudio, R. (2012). La disciplina escolar desde un enfoque psicoeducativo para promover una intervención efectiva del profesorado. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 5 (10), 65-77. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4989966.pdf>
- Baucum, D. y Craig, J. C. (2009). *Desarrollo Psicológico*. México: Prentice Hall.
- Becerra, S. y Murillo, P. (2009). Las percepciones del clima escolar por directivos, docentes y alumnado mediante el empleo de “redes semánticas naturales”. Su importancia en la gestión de los centros educativos. *Revista Educación*, 350,

375-399.

Recuperado

de

[http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350\\_16.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_16.pdf)

Biord, A. y Lamus, C. (2010). La convivencia democrática en el aula. Un estudio en una escuela Bolivariana. Tesis de Licenciatura. Unidad Central de Venezuela.

Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v34n138/v34n138a21.pdf>

Blanco, R. (2008). *Convivencia Democrática, Inclusión y Cultura de Paz. Lecciones desde la Práctica Educativa Innovadora en América Latina. Innovemos Red Regional de Innovaciones Educativas para América Latina y el Caribe.*

UNESCO.

Recuperado

de

<http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001621/162184s.pdf>

Bouché, J. (2004). Educar para un nuevo espacio humano. *Axiología, Ética y Finalidades.*

Bravo, I. y Herrera, L. (2011). Convivencia escolar en educación primaria. Las habilidades sociales del alumnado como variable moduladora. *Dedica. Revista de educación y humanidades*, 1, 173-212. Recuperado de

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3625214>

Burgos, L. (2015). La educación en valores desde la perspectiva de los docentes y alumnos. El caso de la escuela Secundaria Oficial No. 522 "Quetzalcóatl". Tesis de Licenciatura. Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de

<http://132.248.9.195/ptd2015/abril/410023886/Index.html>

Buxarrais, M. (s/f). Educar para la solidaridad. *Programa de Educación en Valores del ICE-UB.*

Recuperado

de

<http://biblioises.com.ar/Contenido/300/370/4%20Educar%20para%20la%20solidaridad.pdf>

Caicedo, H (2012). Las conductas disruptivas en el aula y su influencia en las normas de convivencia en los niños de 6º año E.G.B de la escuela Manabí, parroquia Pifo, Cantón Quito, Provincia de Pichincha. Informe final de Licenciatura en Ciencias de la Educación. Recuperado de

[http://repo.uta.edu.ec/bitstream/123456789/4264/1/tebs\\_2012\\_440.pdf](http://repo.uta.edu.ec/bitstream/123456789/4264/1/tebs_2012_440.pdf)

Carbajal, P. (2013). Convivencia democrática en las escuelas. Apuntes para una reconceptualización. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa.* 6 (2),13



35. Recuperado de [https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/661798/RIEE\\_6\\_2\\_3.pdf?sequence1](https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/661798/RIEE_6_2_3.pdf?sequence1)

Callejón, E. (2010). El clima de aula: cómo influyen las habilidades sociales de alumnos y profesores. En: *Guía para la convivencia en el aula*. España: CISSPRAXIS

Carbonell, J. (1996). La escuela: entre la utopía y la realidad. España: Eumo

Carretero, M. (2000). *Teorías de la adolescencia*. En Carretero, M.; Marchesi, A. y Palacios, J. Psicología educativa (pp. 13-36).Madrid: Alianza.

Casamayor, Antúnez, Armejach, Checa, Giné, Guitart, Notó, Rodón, Uranga y Viñas. (2007) (Ed). *Como dar respuesta a los conflictos. La disciplina en la enseñanza secundaria*. España: Graó

Castillo, C. y Pacheco, M. (2008). Perfil del maltrato (Bullying) entre estudiantes de Secundaria en la ciudad de Mérida, Yucatán. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13 (38), 825-842. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S140566662008000300007](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S140566662008000300007)

Castillo, M. (2007). Las fronteras de la convivencia escolar. Aportaciones de los proyectos específicos para los alumnos disruptivos a la mejora de la convivencia. Recuperado de [http://www.joanteixido.org/doc/hostilitat/proyectos\\_especificos.pdf](http://www.joanteixido.org/doc/hostilitat/proyectos_especificos.pdf)

Cava, M. (2003). Violencia y Convivencia en aulas de secundaria: el programa "Convivir". *Encuentros en Psicología Social*, 1, 315-320. Recuperado de <https://www.uv.es/lisis/mjesus/10cava.pdf>

Ceballos, N. y Susinos, T. (2012). Voz del alumnado y presencia participativa. Apuntes para una cartografía de la voz del alumnado en la mejora educativa. *Revista de Educación*, 359, 24-44. Recuperado de [http://www.upm.es/sfs/Rectorado/Gerencia/Igualdad/Documentos/Revista de %20Educacion\\_sept.dic.2012.pdf](http://www.upm.es/sfs/Rectorado/Gerencia/Igualdad/Documentos/Revista_de_%20Educacion_sept.dic.2012.pdf)

Chávez, C. y Landeros, L. (2015). Convivencia y disciplina en la escuela. Análisis de reglamentos escolares de México. México: INEE. Recuperado de <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/C/232/P1C232.pdf>

- Conde, S. (1997). Pensar la democracia desde la escuela. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 27 (1), 129-164. Recuperado de [http://www.cee.iteso.mx/BE/RevistaCEE/t\\_1997\\_1-2\\_05.pdf](http://www.cee.iteso.mx/BE/RevistaCEE/t_1997_1-2_05.pdf)
- Conde, S. (2006). En Castro, I. (Coord.). *Educación y ciudadanía. Miradas múltiples* (81- 111). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. (2016). Recuperado de <http://www.ordenjuridico.gob.mx/Constitucion/cn16.pdf>
- Del Rey, R. y Ortega, R. (2001). Andalucía antiviolencia escolar (ANDAVE). Acierto y desaciertos del Proyecto de Sevilla antiviolencia escolar (SAVE). *Revista de Educación*, 324, 253-270. Recuperado de <http://www.observatorioperu.com/lecturas%202010/abril%202010/abril1/ACIEpdf>
- Del Rey, R., Ortega, R. y Mora, J. (2001). Violencia entre escolares. Conceptos y etiquetas verbales que detienen el fenómeno del maltrato entre iguales. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 41, 95-113.
- Diario Oficial de la Federación. (2011). Recuperado de <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/9721849d-666e-48b7-8433-0eec1247f1ab/a592.pdf>
- Ducoing, P. (2007). La educación Secundaria. Un nivel demandante de especificidad y un objeto de estudio emergente. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12 (32), 7-36. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v12/n032/pdf/N032B.pdf>
- Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *La educación inclusiva. El camino hacia el futuro*. (12) 26-46 Recuperado de [http://www.revistaeducacion.mec.es/re341/re341\\_16.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re341/re341_16.pdf)
- Escartí, A., Gutiérrez M., Pascual, C., Marín, D. (2006). Enseñando responsabilidad personal y social a un grupo de adolescentes de riesgo: un estudio observacional. *Revista de Educación*. Recuperado de [http://www.revistaeducacion.mec.es/re341/re341\\_16.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re341/re341_16.pdf)
- Fernández, I. y Cuadrado, I. (2010) La gestión de la disciplina en el bienestar emocional y competencia social en el alumnado. En Gázquez, J. y Pérez, M.

- (Eds.), *La convivencia escolar. Aspectos psicológicos y Educativos* (pp. 353-365).
- Fernández, I. (2001). *Guía para la convivencia en el aula*. España: CISSPRAXIS.
- Fernández, I. (2004). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad*. Narcea
- Fierro, C. (2013). Convivencia inclusiva y democrática. Una perspectiva para gestionar la seguridad escolar. *Sinéctica, Revista electrónica de Educación*, 40. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665109X2013000100005&script=sci\\_arttext&lng=en](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665109X2013000100005&script=sci_arttext&lng=en)
- Fierro, C., y Carbajal, P. (2003). El docente y los valores desde su práctica. *Revista Electrónica Sinéctica*, 22,3-11. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99817932002>
- Fierro, C., Tapia, G., Fortoul, B., Martínez-Parente, R., Macouzet, M., y Jiménez, M. (2013). *Conversando sobre la convivencia en la escuela: Una Guía para el auto-diagnóstico de la convivencia escolar desde las perspectivas docentes*, 6 (2), 103-124. Recuperado de [https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/661801/RIEE\\_6\\_2\\_7.pdf?sequence=1](https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/661801/RIEE_6_2_7.pdf?sequence=1)
- Frías, S. y Santoyo, D. (2014). Acoso escolar en México: actores involucrados y sus características. *Revista latinoamericana de Estudios educativos*, 44 (4), 13-41. Recuperado de <http://search.proquest.com/openview/0c8782b7e187e799e7717bb001d938b9/1?pq-origsite=gscholar&cbl=21285>
- Foladori, H. y Silva, M. (2014). La (in)disciplina escolar un asunto institucional. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 11 (26), 2-11. Recuperado de <http://www.remo.ws/revistas/remo-26.pdf>
- Funes, S. (2010). Los conflictos según el profesorado: qué son y cómo resolverlos. En *Guía para la convivencia en el aula*. España: CISSPRAXIS.
- Fuentes, A. (2012). Educación Básica en México y su entidad del Distrito Federal, desde la perspectiva de la ciencia política y administración pública, a favor de la

calidad educativa. Tesis de Licenciatura. Universidad Nacional Autónoma de México.

Furlán, A. (2003). Procesos y prácticas de disciplina y convivencia en la escuela. Los problemas de la indisciplina, incivildades y violencia. *Consejo Mexicano de Investigación Educativa*, 2, 243-288. Recuperado de [http://www.comie.org.mx/doc/portal/publicaciones/ec2002/ec2002\\_v02.pdf](http://www.comie.org.mx/doc/portal/publicaciones/ec2002/ec2002_v02.pdf)

Furlán, A. y Saucedo, C. (2004). Miradas diversas sobre la disciplina y la violencia en centros escolares. En Furlán, A., Lara, B. y Saucedo, C. (Coord.). *Miradas diversas sobre disciplina y la violencia en centros escolares (11-29)*. México: Universidad de Guadalajara.

Gallardo, P. (2009). Educación Ciudadana y Convivencia democrática. *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*. 16, 119-133. Recuperado de [https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/26788/Educacion\\_ciudadana\\_y\\_convivencia\\_democratica.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/26788/Educacion_ciudadana_y_convivencia_democratica.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

García- Longoria, M. y Ortuño, E. (2010) Aplicación del recurso de la mediación como estrategia de mejora de la convivencia en un centro educativo. En Gázquez, J. y Pérez, M (Eds.) *La convivencia escolar. Aspectos psicológicos y Educativos* (pp.237-241)

García, D., Rabindranath, R., Fragoso, L., Baudelio, E. y Maceira, L. (2005). Democracia y educación cívica: una apuesta reivindicativa del ciudadano reflexivo y crítico. En *Ensayos*. México: Instituto Electoral del Distrito Federal.

Garza, J. y Patiño, S. (2000). *Educación en Valores*. México: Trillas: ITESM.

Gázquez, J. y Pérez, M. (2010). *La convivencia escolar. Aspectos psicológicos y educativos*. GEU Editorial.

González, A. (2008). *La ética una dimensión para la formación contra la violencia, en jóvenes de Educación Secundaria: Una propuesta de programa*. Tesis de Licenciatura. Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de <http://132.248.9.195/ptd2009/mayo/0643785/Index.html>

González, E. (2007). Desarrollo en la adolescencia. En González, E. y Bueno, J. *Psicología de la Educación y del desarrollo en la edad escolar*. Madrid: CCS.

- Gutiérrez, A. (2009). Educación y formación ciudadana. Reflexiones para el debate latinoamericano. *Uni-pluri/versidad*, 9 (3), 1-11. Recuperado de <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/view/5289/4650>
- Gutiérrez, P. (2015). *La enseñanza de la Formación Cívica y Ética desde una perspectiva histórica*. Informe académico por actividad profesional. Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de <http://132.248.9.195/ptd2016/abril/0742569/Index.html>
- Hacia Una Cultura Democrática (s.f) Investigación del programa: “*Una comunidad que aprende y participa*”. Informe Final. Recuperado de <http://www.acude.org.mx/biblioteca/formacion/Una-Comunidad-que-Aprende-Informe-Final.pdf>
- Hoyos, O., Romero, L. y Valega, S. (2010). Diseño y aplicación de un programa de intervención frente al maltrato entre iguales en instituciones educativas de la ciudad de Barranquilla. En Gázquez, J. y Pérez, M (Eds.) *La convivencia escolar. Aspectos psicológicos y Educativos* (243-247). GEU Editorial.
- Ianni, N. (2003). *La convivencia escolar: una tarea necesaria, posible y compleja*. Monografías virtuales. Ciudadanía, Democracia y valores en sociedades plurales, 2, pp. Recuperado de <http://convivejoven.semsys.iteso.edu.mx/cargas/Articulos>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2015). *Panorama Educativo de México 2014. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación básica y media superior*. México: INEE. Recuperado de <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/B/113/P1B113.pdf>
- Instituto Nacional Electoral (2015). *Consulta infantil y Juvenil 2015*. Recuperado de <http://www.ine.mx/portal/Elecciones/Proceso Electoral Federal 2014-pdf>
- Jiménez, F. (2012). *Violencia escolar en contextos educativos multiculturales: Una aproximación desde los modelos de gestión de la diversidad cultural. Psicoperspectivas*. 11(2). 8-30 Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/psicop/v11n2/art02.pdf>

- Juárez, M (2011). *Los conflictos escolares que se suscitan con los adolescentes en la educación secundaria*. Tesis de Licenciatura. Universidad de Sotavento. Recuperado de <http://132.248.9.195/ptd2012/mayo/0679506/Index.html>
- Joffre, V., Gracia, G., Saldívar, A., Martínez, G., Lin-Ochoa, D., Quintanar-Martínez, S y Villasana-Guerra, A. (2011). Bullying en alumnos de Secundaria. Características generales y factores asociados al riesgo. *Bol Med Hosp Infant Mex*, 68 (3), 193-202. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/bmim/v68n3/v68n3a4.pdf>
- Jordán, J. (2009). Cultura escolar, conflictividad y convivencia. *Estudios sobre educación*, 17, 63-85. Recuperado de <http://convivejoven.semsys.itesi.edu.mx/>
- Kohlberg, H., Hignis, A. y Power, F. (2012). *La educación moral según Laurence Kohlberg*. España: Gedisa
- Lemus, K.; López, L. y Molina, A. (2009). Aproximación a los procesos escolares en la conformación de ciudadanía en los alumnos de segundo de secundaria. X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Área 6: Educación y Valores. Recuperado de [http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area\\_tematica\\_06/ponencias/1595-F.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_06/ponencias/1595-F.pdf)
- Levine, D. y Molina, J. (2007). La calidad de la democracia en América Latina: Una visión comparada. *América latina hoy*, (45) 17-46. Recuperado de <http://search.proquest.com/openview/529c213399d5b39fc63222052c92397c/1?q-origsite=gscholar&cbl=13493>
- Linares, M. (2007). "Una comunidad que aprende y participa". Hacia una cultura democrática A.C. (ACUDE). (Pp.3-35) Recuperado de <http://www.acude.org.mx/biblioteca/formacion/Una-Comunidad-que-Aprende-Informe-Final.pdf>
- Lobato, C. (1997). Hacia una comprensión del aprendizaje cooperativo. *Revista de Psicodidáctica*, 4,95-76. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/175/17517797004.pdf>
- López, J.; Peñalva, A.; Satrustegui, C y Vega, A. (2015). Clima escolar y percepciones del profesorado tras la implementación de un programa de convivencia escolar.

- Estudios sobre Educación*, (28), 9-28. Recuperado de <http://search.proquest.com/openview/4b10317437a55623abc235c97adc3288/1?pq-origsite=gscholar&cbl=1216371>
- Luna, M. (2006). Formación cívica y ética en la educación básica: retos y perspectivas para las escuelas del siglo XXI. En Castro, I. (Coord.). *Educación y ciudadanía. Miradas múltiples* (113-133). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Madariaga, J. y Coñi, A. (2009). El desarrollo psicosocial. *Revista de Psicodidáctica*, 14 (1), 93-118. Recuperado de <https://addiehu.ehu.es/bitstream/10810/6505/1/Rev.%20Psicod.%2014%281%29%20-%2093-118.pdf>
- Maldonado, H. (2004). *Convivencia escolar* Ensayos y experiencias. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Marco Mexicano de Cualificaciones (2014). Recuperado de [www.ree.sep.gob.mx/work/models/sin Creee/.../mmc20140814\\_115043012396.pdf](http://www.ree.sep.gob.mx/work/models/sin Creee/.../mmc20140814_115043012396.pdf)
- Marín, M., Grau, R. y Yubero, S. (2013). *Procesos psicosociales en los contextos educativos*. España: Ediciones Pirámide.
- Martín, M. y Muñoz, Y. (2010). La participación del profesorado en un proceso de mejora en el marco de “una escuela para todos. *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 8 (3), 121-138. Recuperado de <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num3/art7.pdf>
- Martínez, M. y Tey, A. (2003). *Convivencia en los centros de Secundaria. Estrategias para abordar el conflicto*. España: Editorial Descleé de Brouwer:
- Martínez-Otero, V. (2005) Conflictividad escolar y fomento de la Convivencia. *Revista Iberoamericana de educación*, 32, 33-52. Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie38a02.pdf>
- Monereo, C. y Valdés, A. (2012). Desafíos a la formación del docente inclusivo-.la identidad profesional y su relación con los incidentes críticos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva* 6 (2), 193-208. Recuperado de <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol6-num2/art8.pdf>



- Monsalvo, E y Guaraná, R. (2008). El valor de la responsabilidad en los niños de educación infantil y su implicación en el desarrollo del comportamiento social. *Revista Iberoamericana de la Educación*, (47) ,1-9. Recuperado de <file:///G:/TESIS/ART%C3%8DCULOS%20LE%C3%8DDOS/2646Monsalvov2.pdf>
- Muñoz, A., Sánchez, A. y Trianes, M. (2001). Educar la convivencia como prevención de violencia interpersonal: perspectivas de los profesores. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (41), 73-93. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/274/27404106.pdf>
- Muñoz, A. (2012). Educación de la convivencia en el contexto escolar. En Trianes, M. (Coord.) *Psicología del desarrollo y de la Educación* (pp. 282-300). México: Pirámide.
- Murillo, F. y Román, M. (2011). América Latina: violencia entre estudiantes y desempeño escolar. *Revista CEPAL*, (104), 37-54. Recuperado de <http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/1377/2011>
- Núñez, L. y Romero, C. (2008). *Pensar la educación. Conceptos y opciones fundamentales*. España: Ediciones Pirámide.
- Olivares, M. (2012). *Los valores de democracia, justicia y libertad, que promueve la modernización educativa desde el marco neoliberal en la asignatura de Formación Cívica y Ética del segundo grado de educación secundaria técnica en el D.F.* Tesis de Licenciatura. Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de <http://132.248.9.195/ptd2013/Presenciales/0690617/Index.html>
- Organización Mundial de la Salud (2002). Informe mundial sobre la violencia y la salud. Resumen. Washington. D.C. Recuperado de <http://www.who.int/violenceinjuryprevention/violence/worldreport/es/summaes.pdf>
- Ortega, R. (s.f). *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla. Programa educativo de prevención de maltrato entre compañeros y compañeras*. Consejería de Educación y Ciencia. Recuperado de <http://harcelement-entre-eleves.com/images/presse/convivenciaqosarioortega.pdf>
- Ortega, R. y Del rey, R. (2005). Violencia interpersonal y gestión de la disciplina. Un estudio preliminar. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10 (26), 805-832. Recuperado de



<http://search.proquest.com/openview/bbf49b06455a1fb53a36654baaff3e80/1?pq-origsite=gscholar&cbl=21287>

- Ortega, R. y Del Rey, R. (2008). *La violencia escolar. Estrategias de prevención*. España: Graó.
- Papalia, D.; Wendkos, S. y Duskin, R. (2009). *Desarrollo humano*. China: McGraw Hill
- Perales, C., Basdresch, J., y Arias, E. (2013). La convivencia escolar desde la perspectiva de los estudiantes. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6 (2), 147-165. Recuperado de <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol6-num2/art08.pdf>
- Pérez, C. (2009). *Valores y Normas para la convivencia en el aula. Programas de Intervención Educativa*. España: EOS
- Ramos, L. (2012). *La educación secundaria en México: Una propuesta para la inclusión del desarrollo del pensamiento creativo en la enseñanza de disciplinas en este nivel educativo*. Tesina de licenciatura. Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de <http://132.248.9.195/ptd2012/junio/0680974/Index.html>
- Reyes, S. (2002) *Desarrollo de habilidades sociales en adolescentes de secundaria. Una propuesta-taller*. Tesis de Licenciatura. Universidad Pedagógica Nacional.
- Restrepo, G. et al. (2001). *Investigaciones e Innovaciones del IDEP. Educación en ética y valores. Análisis y Síntesis de Investigaciones e Innovaciones 1998-2000*. Bogotá: Cooperativa editorial MAGISTERIO.
- Robles, V. y Ángeles, V. (2013). *Voces de la Adolescencia: Taller sobre problemáticas psicosociales en tres escuelas secundarias de Coyoacán*. Tesis de Licenciatura. Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de <http://132.248.9.195/ptd2013/noviembre/0704688/Index.html>
- Rodríguez, L. (2009). *La configuración de la formación de ciudadanía en la escuela. Análisis de un caso en educación secundaria*. México: Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de [www.upn.mx/index.php/conoce-la-upn/libreria-paulo-freire/libros-version-digital](http://www.upn.mx/index.php/conoce-la-upn/libreria-paulo-freire/libros-version-digital)
- Rosales, J. (2011). La democracia como forma de vida y el liberalismo militante sobre los escritos de Dewey. En Salmerón, A. (Ed.) *Democracia y Educación Cívica. Lecturas sobre la obra de Dewey* (pp.17-43). México: Juan Pablos.

- Salazar, L. y Woldenberg, J. (2001). *Principios y valores de la democracia*. México: Instituto Federal Electoral. Recuperado de [http://www.ine.mx/documentos/DECEYEC/principiosyvalores\\_de\\_la\\_democ.htm](http://www.ine.mx/documentos/DECEYEC/principiosyvalores_de_la_democ.htm)
- Salazar, M. y Herrera, M. (2007). La representación social de los valores en el ámbito educativo. *Investigación y Posgrado*, 22 (1), 261- 305. Recuperado de <http://revistas.upel.edu.ve/index.php/revinpost/article/view/629/238>
- Salmerón, A. (2010). Vínculos y enlaces entre educación y democracia. La filosofía social de John Dewey como filosofía educativa. En Salmerón, A. (Ed.). *Democracia y Educación Cívica. Lecturas sobre la obra de Dewey* (71- 92). México: Juan Pablos.
- Santos, M. (2006). Participación, democracia y educación: cultura escolar y cultura popular. *Revista de Educación*, (339), 883-901. Recuperado de <http://www.revistaeducacion.mec.es/re339/re339a38.pdf>
- Sarramona, J. (2008). *Teoría de la Educación. Reflexión y normalidad pedagógica*. Ariel.
- Sartori, G. (1993). *¿Qué es la democracia?* México: Patria.
- Secretaría de Salud. (s.f.) *Salud de la adolescencia*. [http://new.paho.org/mex/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_dowland&gid=507&Itemid=](http://new.paho.org/mex/index.php?option=com_docman&task=doc_dowland&gid=507&Itemid=)
- Secretaría de Educación Pública (2011). *Programas de estudio 2011: Guía para el maestro. Educación Básica Secundaria. Formación Cívica y Ética*. Recuperado de [http://www.curriculobasica.sep.gob.mx/pdf/secundaria/fcye/2do/Sec\\_2do\\_fcye2011.pdf](http://www.curriculobasica.sep.gob.mx/pdf/secundaria/fcye/2do/Sec_2do_fcye2011.pdf)
- Sime, L. (2006). Las relaciones interpersonales en la educación desde el paradigma de la convivencia. *La tutoría, eje de la convivencia y desarrollo integral, conferencia en el II Encuentro Internacional*. Recuperado de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/viewFile/1800/1741>
- Sismodi, A. y Torcomian, C. (2004). *De la violencia a la convivencia escolar*. En Torrego, J. y Fernández, I. (s.f). *Procedimiento de intervención sobre acoso y maltrato escolar*.

- Troyano, Y. (2002). Aprendizaje Cooperativo. En: M. Marín, R. Grau y S. Yubero. Procesos psicosociales en los contextos educativos. Madrid: Pirámide.
- UNESCO (2005). *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. París: Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf>
- Torrego, J. (2010). Nuevos enfoques de actuación ante el conflicto y los problemas de convivencia escolar. En: *Guía para la convivencia en el aula*. España: CISSPRAXIS.
- Valadez, I. (2008). Violencia escolar: maltrato entre iguales en escuelas secundarias de la zona Metropolitana de Guadalajara. *Series Procesos Educativos*. Recuperado de [http://cvsp.cucs.udg.mx/drupal6/documentos/violencia\\_escolar\\_libro.pdf](http://cvsp.cucs.udg.mx/drupal6/documentos/violencia_escolar_libro.pdf)
- Vinuesa, M. (2002). Currículum con aprendizaje cooperativo. En Construir los valores. Desclee de Brouwer: Bilbao. (pp.13-98)
- Yurén, M. (1995). *Eticidad, valores sociales y educación*. Valores sociales y dignidad humana. (Pp. 190-316). México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Zorrilla, M. (2004). La educación secundaria en México: al filo de su reforma. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2 (1), 1-22 Recuperado de [https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/660703/REICE\\_2\\_1\\_4.pdf?sequence=1](https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/660703/REICE_2_1_4.pdf?sequence=1)

# ANEXOS

**ANEXO 1. FORMATO DEL CUESTIONARIO PARA ESTUDIANTES SOBRE EL ESTADO DE LA CONVIVENCIA EN EL AULA ESCOLAR.**



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO  
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA**

**PSICOLOGÍA**



Este cuestionario tiene por objetivo conocer algunos de los aspectos de la convivencia que existen en tu salón de clases. La información que brindes es muy valiosa ya que con ella esperamos saber cómo van las cosas y qué se puede hacer para mejorar. La información que proporciones será anónima y confidencial. Agradecemos tu colaboración.

Hombre: \_\_\_\_ Mujer: \_\_\_\_ Edad: \_\_\_\_\_

1. ¿Cómo describes la convivencia diaria en tu salón de clases?

---

---

---

2. ¿Qué tipo de problemas de convivencia se presentan continuamente en el aula?

---

---

---

3. ¿Quiénes han resuelto este tipo de problemas?

---

---

4. ¿Cómo los han resuelto?

---

---

5. ¿Te gustaría cambiar algo de tu comportamiento para mejorar la convivencia con tus compañeros y profesora de clase? Sí  No

¿Por qué?

---



---

6. ¿En tu clase de Formación Cívica y Ética se han establecido normas? Sí  No  ¿Cuáles son?

---



---

7. ¿Quiénes deberían establecer las normas en el salón de clases?

---



---

¿Por qué?

---



---

8. ¿Con qué frecuencia surgen las siguientes situaciones dentro de tu salón de clases?

	Nunca	Pocas veces	Casi siempre	Siempre
8.1 Enfrentamiento entre alumnos y profesor				
8.2 En la clase de Formación Cívica y Ética se tiene buena organización				
8.3 No se respetan las normas				
8.4 La profesora tiene en cuenta las propuestas de los alumnos y las alumnas				
8.5 Los alumnos se pelean				
8.6 Hay grupitos que no se llevan bien				
8.7 Los alumnos y alumnas saben cómo afrontar los conflictos que se producen entre ellos				
8.8 Malas palabras en clase				
8.9 En clase hay un buen ambiente de trabajo				
8.10 Consideras que a los alumnos y a las alumnas les gusta colaborar en los trabajos de equipo				
8.11 Consideras que los alumnos y alumnas se sienten a gusto en clase				
8.12 La profesora de Formación Cívica y Ética se siente a gusto en clase				
8.13 Los alumnos se insultan				
8.14 Hay niños que no están integrados y se sienten solos				

9. Responde el siguiente cuadro

<b>Consideras que en clase eres...</b>	<b>SI</b>	<b>NO</b>	<b>¿Por qué?</b>	<b>Relata tu propia experiencia</b>
<b>Cooperativa/o</b>				
<b>Respetuosa/o</b>				
<b>Responsable/o</b>				
<b>Solidaria/o</b>				
<b>Comunica adecuadamente con los demás</b>				

## ANEXO 2. CARTAS DESCRIPTIVAS DEL TALLER “CONVIVIENDO DEMOCRÁTICAMENTE EN EL AULA ESCOLAR”



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Facultad de Estudios Superiores Zaragoza



**TALLER:**

**“Conviviendo democráticamente en el aula escolar”**

### OBJETIVOS PARTICULARES DE LA SESIÓN 1.

- ✓ Conocer la situación actual de la convivencia del grupo 2º1, tomando en cuenta sus características y necesidades específicas.
- ✓ Favorecer la integración de los alumnos y las alumnas, así como la del profesor e investigadoras durante la intervención para la mejora de la convivencia.
- ✓ Fomentar la participación del alumnado en el diagnóstico y desarrollo de las actividades del taller.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	TEMÁTICAS	ACTIVIDADES	TIEMPO	MATERIALES
		<b>❖ PRESENTACIÓN DE LAS INVESTIGADORAS</b> Al comenzar la sesión las psicólogas se presentarán de manera breve, mencionando sus nombres, edad, escuela de procedencia, el nombre del taller a realizar, además del objetivo y las actividades programadas.	<b>5 minutos</b>	Ninguno
➤ Conocer la opinión de los alumnos y la profesora sobre la convivencia dentro su aula	<b>CUESTIONARIO DIAGNÓSTICO</b>	<b>Actividad individual.</b> Después de que todos los alumnos hayan entrado a su salón y cada uno este ocupando su lugar, se les hará entrega de un cuestionario (ANEXO 1), indicándoles lo siguiente para su resolución : “Lean cuidadosamente cada una de las preguntas	<b>30 minutos</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Cuestionarios</li><li>• Lápices</li><li>• Gomas</li><li>• Sacapuntas</li></ul>



<p>escolar.</p>		<p>que a continuación aparecen en su cuestionario, como se darán cuenta son preguntas abiertas, por lo que les pedimos respondan a todas ellas con honestidad. Cabe señalar que no existe ninguna respuesta buena o mala, ya que lo que nos interesa es conocer su opinión acerca de la convivencia dentro de su salón de clases". Posteriormente se hará entrega de los cuestionarios a todos los alumnos (as) y profesor (a) presentes.</p>		
<p>➤ Concientizar a los alumnos(as) y profesor (a) acerca de las cualidades, defectos y pasatiempos personales, para después poder compartirlos con los demás.</p>	<p><b>MEJOR PIE HACIA DELANTE</b></p>	<p><b>Actividad individual.</b> Cada alumno (a) y profesor (a) tomará un par de pies de diferente color y se les dará la siguiente indicación: <i>"En uno de los dos pies escribirán cualidades o lo que les guste de ustedes y en el otro aquello que no les gusta de sí mismos o cualquier otro asunto que les disguste y, que por supuesto, quieran compartir con sus compañeros"</i>. Una vez que los participantes hayan terminado formarán equipos de 3 integrantes</p>	<p><b>10 minutos</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Par de pies en hojas de diferentes colores.</li> <li>• Lápices</li> <li>• Colores</li> <li>• Plumines</li> </ul>
<p>➤ Reflexión acerca de lo que se conoce del otro y del grupo en general.</p> <p>➤ Interaccionar con otras personas distintas al grupo de amigos.</p>	<p><b>LO QUE NO CONOCIAS DE MI</b></p>	<p><b>Actividad en grupo.</b> En esta actividad se pedirá a los alumnos y alumnas, incluyendo al profesor(a), se enumeren del 1 al 3, para formar equipos de tres personas. A continuación se les dará la siguiente instrucción: "Cada uno de los integrantes de cada trío se llamarán A, B y C. <i>Durante tres minutos A deberá realizar una breve presentación sobre él/ ella a sus compañeros, ésta deberá incluir nombre, cualidades, defectos, gustos y pasatiempos, de acuerdo a los pies de la actividad anterior, si alguien quiere realizar alguna pregunta de algún aspecto que no le haya quedado claro o saber un</i></p>	<p><b>40 minutos</b></p>	

		<p><i>poco más, la podrá realizar al final de la exposición de su compañero. Después de ello B comenzará a hacer su presentación, para después darle su espacio a C.</i></p> <p><i>Cada alumno pondrá la mayor atención posible en la exposición de sus compañeros o compañeras, ya que presentaran a alguno de ellos.</i></p> <p>Después de que cada equipo termine con sus presentaciones se darán las siguientes indicaciones.</p> <p><i>“Como siguiente actividad cada equipo pasará al frente a presentar a sus compañeros, A presentará a B, B presentará a C y C presentará a A.</i></p> <p>Al terminar las presentaciones se realizarán las siguientes preguntas al grupo, buscando la participación voluntaria de los alumnos:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Qué fue lo que más les gustó de esta actividad?</li> <li>2. ¿Se identificaron con la representación que hizo su compañero (a) de ustedes?</li> <li>3. ¿Consideran que realmente ustedes son así? ¿Por qué?</li> <li>4. ¿Cambio en algo la perspectiva que tenían de sus compañeros y/profesor?</li> <li>5. ¿Cómo profesor que opina de lo que conoció de sus alumnos (as)? ¿Cómo podría tener relevancia esta actividad en su actividad docente?</li> </ol>		
--	--	--	--	--



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO  
Facultad de Estudios Superiores Zaragoza



### TALLER:

### “Conviviendo democráticamente en el aula escolar”

#### OBJETIVOS PARTICULARES DE LA SESIÓN 2.

- ✓ Valorar la importancia de la cooperación y la comunicación dentro del grupo.
- ✓ Fomentar actitudes y comportamientos enfocados en la cooperación de todos los jóvenes y profesor (a) en el salón de clases.

OBJETIVOS ESPECIFICOS	TEMÁTICAS	ACTIVIDADES	TIEMPO	MATERIALES
➤ Estimular la comunicación y coordinación en el grupo para el trabajo en equipo.		<b>Actividad individual.</b> Se les pedirá a los alumnos(as) y al profesor(a) que escriban su nombre en una ficha bibliográfica blanca que se les será proporcionada y la cual podrán decorar a su gusto con estampas, colores y plumones. Se les indicará que tendrán que usarlo durante todo el taller con el propósito de que todos conozcan sus nombres y poder identificarlos. Así también se les señalará que al finalizar cada sesión deberán hacer entrega de sus gafetes con el fin de que en la siguiente sesión se los pongan nuevamente y que nadie olvide el suyo.	<b>10 minutos</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Fichas bibliográficas blancas</li><li>• Estampas</li><li>• Colores</li><li>• Plumones de colores</li></ul>

<p>➤ Reflexionar acerca de la cooperación y considerar las ventajas de haber realizado la actividad.</p>	<p><b>FORMANDO FIGURAS</b></p>	<p>Para esta actividad se formarán tres equipos diferentes; los integrantes de cada equipo serán elegidos al azar antes de la sesión, procurando que sean lo más heterogéneos posibles. Una vez integrados, los equipos pasarán uno a uno en el espacio libre del salón y se les dará la siguiente instrucción: <i>“Con las manos enlazadas y los ojos tapados con un antifaz, tendrán que formar las siguientes figuras: flecha, pez y un rombo (en ese orden). Para lograr con éxito ésta dinámica deberán escuchar sus opiniones, coordinarse y cooperar entre todos para obtener cada una de las figuras. Es importante que tengan en cuenta que no podrán soltarse en ningún momento y deberán traer puesto el antifaz hasta concluir el ejercicio”</i>.</p>	<p><b>40 minutos</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Antifaces de papel</li> </ul>
<p>➤ Analizar y externar sus opiniones acerca de si existe relación alguna entre la actividad realizada y la exposición acerca de la cooperación.</p>	<p><b>COOPERACIÓN EXPOSICIÓN</b></p>	<p><b>Actividad en grupo.</b> Como segunda actividad, se expondrá el concepto de cooperación y sus características. También se realizarán algunas preguntas que permitan a los alumnos(as) y al profesor(a) relacionar el concepto revisado con la actividad anterior. Este concepto se expondrá de acuerdo al marco teórico establecido, cuidando que la terminología se adecue, en caso necesario, al de los alumnos(as).</p>	<p><b>20 minutos</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pliegos de papel bond.</li> <li>• Marcadores de colores.</li> </ul>
<p>➤ Reconocer la importancia de ejercer la responsabilidad</p>	<p><b>RESPONSABILIDAD</b></p>	<p><b>Actividad en grupo.</b> Se reproducirá el video de “Responsabilidad”<sup>3</sup>, para después comentarla con el grupo, para ello se realizaran las siguientes preguntas:</p>	<p><b>20 minutos</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proyector</li> <li>• Computadora</li> <li>• Marcadores de</li> </ul>

<p>de cada uno de los alumnos (as) y profesor (a) en el desarrollo del trabajo en clase.</p> <p>➤ Establecer responsabilidades compartidas entre los miembros del grupo.</p>		<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ ¿Qué importancia tiene la responsabilidad en la situación que se observó en el video?</li> <li>➤ ¿Qué importancia tiene la responsabilidad en el salón de clase?</li> <li>➤ ¿En qué situaciones?</li> <li>➤ ¿Quiénes deben asumir responsabilidades en este salón de clase?</li> <li>➤ ¿Cómo podrían organizarse los alumnos (as) y el/la profesor(a) para procurar que cada integrante tenga una responsabilidad?</li> <li>➤ ¿Qué ventajas tendría?</li> </ul>		<p>colores</p>
--	--	--	--	----------------

<sup>1</sup> El video está disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=bknWhkelHsI>



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO  
Facultad de Estudios Superiores Zaragoza



**TALLER:**  
**“Conviviendo democráticamente en el aula escolar”**

**OBJETIVOS PARTICULARES DE LA SESION 3.**

- ✓ Reflexionar sobre la importancia del respeto entre los integrantes del grupo.
- ✓ Promover la reflexión en torno a diferentes formas de acción solidaria y sus consecuencias.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	TEMÁTICAS	ACTIVIDADES	TIEMPO	MATERIALES
➤ Reflexionar sobre la importancia del valor del respeto en la vida diaria del alumnado y docente.	<b>EL RESPETO</b>	<b>Actividad individual.</b> Las investigadoras a cargo harán entrega de la lectura “ <i>Una pequeña historia</i> ” (Anexo 3) a todos los alumnos (as) y se leerá el texto en voz alta y clara para que todos puedan escucharla. Posteriormente se hará entrega de un cuestionario (Anexo 4), el cual tiene como intención la reflexión de los alumnos(as) en cuanto a la importancia del valor del respeto, así como las conductas específicas del respeto hacia uno mismo y los demás.  Posteriormente se pedirá a los alumnos que comenten sus respuestas y poder llegar a una conclusión acerca del valor.	<b>40 minutos</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Fotocopias de la lectura “<i>Una pequeña historia</i>”</li><li>• Cuestionario</li><li>• Lápices</li></ul>

<p>➤ Promover la identificación de acciones solidarias llevadas a cabo cotidianamente por personas del entorno de los alumnos.</p>	<p><b>SOLIDARIDAD EN LA VIDA COTIDIANA</b></p>	<p><b>Actividad en grupo.</b> Se mostrará al grupo el video "Solidaridad"<sup>4</sup>. Posteriormente se planteará a todos los alumnos y al profesor, las siguientes preguntas:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Quiénes hacen cosas por mí?</li> <li>2. ¿Qué cosas hacen por mí?</li> <li>3. ¿Cuál es mi actitud frente a la actitud del otro?</li> <li>4. ¿Qué hago yo por los demás?</li> <li>5. ¿Por quiénes en particular?</li> <li>6. ¿Qué actitud tienen los demás respecto de mi acción?</li> </ol> <p><b>Actividad individual.</b> Se les pedirá que respondan todas las preguntas por escrito e individualmente. Se les propondrá que las respondan refiriéndose a un ámbito en particular, como el grupo familiar, la escuela o los amigos.</p> <p><b>Actividad grupal.</b> Luego, en parejas o en grupos de tres, los alumnos deberán comentar las respuestas de cada uno, analizando las semejanzas y diferencias y, finalmente, elaborar una conclusión. Cada grupo expondrá su conclusión al resto de la clase. Para ello, el grupo puede hacer una representación gráfica que ilustre su conclusión o elaborar una historieta que haga referencia a las semejanzas encontradas en el grupo.</p>	<p><b>1 hora</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lápices</li> <li>• Hojas blancas</li> <li>• Revistas</li> <li>• Periódicos</li> <li>• Tijeras</li> <li>• Pegamento adhesivo</li> <li>• Video</li> </ul>
--	--	---	----------------------	--

<sup>4</sup> El video está disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=VFt3Q5DTsqA>



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**  
Facultad de Estudios Superiores Zaragoza



**TALLER:**

**“Conviviendo democráticamente en el aula escolar”**

**OBJETIVOS PARTICULARES DE LA SESIÓN 4.**

- ✓ Conocer el papel del conflicto en la vida escolar y sus distintas formas de solución.
- ✓ Analizar el conflicto y sus elementos para favorecer la resolución mediante el diálogo.

<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b>	<b>TEMÁTICAS</b>	<b>ACTIVIDADES</b>	<b>TIEMPO</b>	<b>MATERIALES</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>➤ Tomar conciencia de que las situaciones conflictivas que se producen en el aula afectan a todos los miembros.</li><li>➤ Buscar las soluciones de las situaciones que se mencionarán.</li></ul>	<b>RESOLUCION DE CONFLICTOS</b>	<p>➤ <b>LOS PROBLEMAS EN LA CLASE DE 2° DE SECUNDARIA.</b></p> <p>Se enumerarán a los alumnos y alumnas del 1 al 7, con el fin de formar 4 equipos. A cada equipo se le brindará una fotocopia del texto titulado “Los problemas en mi clase” (Anexo 5). Posteriormente se les indicará que lean detenidamente el texto, ya que al concluir la lectura discutirán algunas preguntas.</p> <p>Después de unos minutos se les dictará las siguientes interrogantes:</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. ¿Qué problemas tienen en la clase de 2° grado?</li><li>2. ¿Cuál es la causa de que haya un mal ambiente de clase en 2° grado?</li><li>3. ¿Qué se podría hacer para mejorar la convivencia en esa clase?</li></ol>	<b>40 minutos</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Pizarrón</li><li>• Plumones y/o gises para pizarrón blanco o verde.</li><li>• Hojas blancas</li><li>• Lápices</li></ul>



		<p>4. ¿Cuáles podrían ser las posibles soluciones del problema?</p> <p>Para esta actividad se les dará 15 minutos.</p> <p>Seguidamente se pedirá a los equipos que finalicen la actividad transcribiendo en una hoja sus conclusiones, además de elegir a un representante que los lea en frente de todo el grupo. En esta parte de la actividad se tratará de resaltar las siguientes ideas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Que en la clase mencionada en el texto se observa la existencia de un desfavorable clima de convivencia, el cual dificulta las relaciones entre los alumnos (as) y profesor en el trabajo escolar.</li> <li>• Que los alumnos (as) siempre acuden a los profesores para que les solucionen los problemas.</li> <li>• Los profesores (as) toman decisiones muy desiguales, dependiendo su estado de ánimo, carácter, situación, interés que se tomen por el problema, etc.</li> <li>• No existen unas normas explícitas de clase que determinen lo que debe hacerse y lo que no, así como las sanciones que se deben aplicar en cada situación.</li> <li>• No hay vías de diálogo y participación para los alumnos (as), por lo que es difícil que se conozca bien y que solucionen sus problemas hablando.</li> <li>• Los alumnos deben aprender a enfrentarse a las situaciones conflictivas.</li> </ul> <p>Para finalizar la actividad se tratará de llegar a una conclusión general, tomando en cuenta las opiniones de los alumnos(as) y profesor(a).</p>		
<p>➤ Los alumnos identificarán los elementos que constituyen</p>	<p><b>EL CONCEPTO DE CONFLICTO</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se realizará una pequeña presentación del concepto de conflicto, las posibles causas del mismo y los elementos que lo conforman. Al finalizar se resolverán las dudas que el grupo pueda tener.</li> <li>• Enseguida se desplegará el cartel titulado “Que</li> </ul>	<p><b>30 minutos</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Presentación en Power Point</li> </ul>

<p>un conflicto.</p> <p>➤ Reconocer la importancia de cada uno de los elementos del conflicto así como su posible uso para la resolución del mismo.</p>		<p>problema tengo” (Anexo 6), el cual especifica los elementos esenciales que intervienen cuando se presenta un conflicto e intervienen en la resolución del mismo. Para ejemplificarlo se describirá alguna situación específica del grupo, observada por parte de las psicólogas, para después comentarla. Para que el proceso de solución quede claro, se proporcionará un recuadro idéntico al cartel a cada uno de los alumnos(as) y profesor(a) y en ella puedan exponer alguna situación conflictiva e identifiquen cada uno de los elementos intervinientes en este proceso, así como las posible resolución del mismo.</p>		
	<p><b>SOLUCIONAR LOS CONFLICTOS</b></p>	<p><b>Pasos para solucionar los conflictos</b> Se presentará un cartel con el título “Pasos para solucionar los conflictos” (Anexo 7). Después de que un voluntario termine de leer el cartel, se distribuirá a los alumnos(as) en el salón de clases para formar un círculo, a continuación se les pedirá que cada uno piense en un problema que tenga o haya tenido recientemente. Cada persona describirá su problema al resto del grupo, y los demás hacen sugerencias que ayuden a solucionarlo, siguiendo los pasos propuestos en el cartel. Para finalizar la actividad se realizará un juego de rol sobre alguno de los conflictos más comunes, en el que se siguen los pasos propuestos para solucionarlo. En caso de ser necesario se ayudará a los jóvenes a seguir los pasos del proceso de resolución de conflicto.</p>	<p><b>30 minutos</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cartel: Pasos para solucionar los conflictos</li> <li>• Ficha de caso práctico</li> </ul>

### ANEXO 3. ¿QUÉ PROBLEMAS TENGO?

#### 1. Definición del problema.

---



---



---



---

#### 2. Guía para el análisis de un conflicto.

		Parte A	Parte B
<b>Protagonistas</b>	¿Quiénes son los protagonistas del conflicto?		
	¿Hay alguien más que tenga que ver con lo que está pasando?	SI PORQUE / NO PORQUE	
<b>Relación</b>	¿Qué relación tienen entre ellos?		
<b>Emociones</b>	¿Cómo se siente cada uno de ellos?		
<b>Intereses y/o necesidades</b>	¿Qué quieren resolver?		
	¿Qué necesitan para sentirse mejor?		
<b>Valores</b>	¿Qué es importante para ellos?		

#### 3. Elaboración de solución alternativa.

Solución	Consecuencia Positiva	Consecuencia Negativa

#### ANEXO 4. Cuestionario de la lectura “Una pequeña historia”

ALUMNO/A: \_\_\_\_\_

Responde las siguientes preguntas, con la finalidad de comprobar que has comprendido el contenido del texto, al final elabora tus propias conclusiones.

1. ¿Cuál era el problema principal del protagonista del relato?

---

---

2. ¿Qué lección quiso enseñar el padre al chico protagonista de la historia?

---

---

3. Es lo mismo *respetar* a una persona que darle la razón (aunque no la tenga) ¿Por qué?

---

---

4. ¿Con qué regla o principio moral guarda el respeto una relación directa?

---

---

5. Es importante olvidar las ofensas que nos hacen, pero no siempre es fácil. ¿Qué puede pasar cuando alguien las guarda durante mucho tiempo?

---

---

## PARTE 2

NOMBRE: \_\_\_\_\_

Responde a las siguientes preguntas.

1. ¿Cómo respetas a los demás?

---

---

---

2. ¿Cómo sabes que los demás te muestran respeto?

---

---

---

3. ¿Cómo te respetas a ti mismo?

---

---

---

## ANEXO 5. LOS PROBLEMAS EN MI CLASE<sup>5</sup>

Me llamo Luis y voy en 2° de Secundaria. Les voy a contar los problemas de convivencia que tenemos en clase y como los hemos solucionado.

Mis compañeros y yo no nos encontramos muy a gusto con el ambiente que hay en el salón. Los alumnos y alumnas no tienen buena relación entre ellos, lo cual da lugar a que aparezcan una multitud de conflictos en el aula.

El otro día se produjo una situación muy desagradable. Luis, Antonio y Carlos me quitaron un cuaderno que tenía en mi pupitre, en el cual yo había anotado la clase de ese día, con tan mala suerte que cuando salieron al receso se les cayó al suelo y se mojó en un charco de agua. Yo me queje con la profesora y ella me dijo que debí haberlo guardado, quede muy disgustado y la verdad me hubiera gustado haber tenido la oportunidad de hablar de este y de otros problemas en la clase, no para encontrar a los culpables, sino para decirles que las cosas de los demás se deben de respetar, y que si maltratamos algo sin intención, al menos debemos pedir disculpas.

También hay niños y niñas que se meten mucho con otros compañeros. Raquel, por ejemplo, ha estado toda la semana enojada porque le pusieron lentes y sus amigas se ríen de ella, cuando ya no pudo más, se lo dijo a la profesora y ella tomó la decisión de castigarlas no permitiéndoles salir a su descanso.

Otro día hubo una discusión entre los chicos y chicas por el uso de la cancha de fútbol y el maestro de Educación Física nos castigó a todos sin poder utilizarla, pero el problema sigue sin resolverse y todavía seguimos enojados.

Y así estamos todos los días. Cuando no pasa una cosa, pasa otra y los profesores no hacen nada más que quejarse de nuestro comportamiento. La verdad es que no somos capaces de resolver nada solos y todos los problemas se los planteamos a los profesores para que intervengan. Es normal que estén un poco hartos y que a veces no nos hagan caso. La mayoría de nosotros no nos encontramos muy a gusto en esta clase. Casi nunca hablamos de nuestros problemas ni tampoco tenemos oportunidad de resolverlos.

**ANEXO 6. CARTEL PASOS PARA RESOLVER LOS CONFLICTOS**

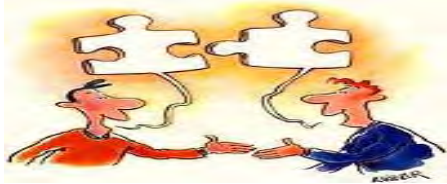
**PASOS PARA RESOLVER LOS CONFLICTOS**



**Tranquilizarnos. Recobrar la calma antes de actuar.**



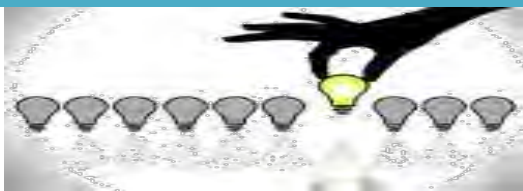
**Hablar con los demás y escuchar lo que nos dicen.**



**Identificar el problema.**



**Pensar ideas que nos ayuden a solucionar el problema.**



**Elegir una idea que sea satisfactoria para los todos.**



**Poner en práctica la idea elegida.**

## ANEXO 7. ESTILOS DE COMUNICACIÓN

<b>AGRESIVO</b> “...y tú más”	<b>PASIVO</b> “Vale, lo que tú digas”	<b>ASERTIVO</b> “Respeto tú opinión, aunque yo pienso que...”
<p><b>¿Cómo soluciona los problemas?</b> Con amenazas y ataques. Yo siempre gano y tú pierdes.</p>	<p><b>¿Cómo soluciona los problemas?</b> Los evita, los ignora o los deja para otro momento. Tú siempre ganas y yo me aguanto.</p>	<p><b>¿Cómo soluciona los problemas?</b> Afronta el problema cuando sucede y negocia para llegar a una solución en la que las dos partes ganen.</p>
<p><b>Estilo de comunicación</b> Cerrado, no escucha. Nunca se pone en el lugar de los demás, no los respeta. Interrumpe, no deja hablar.</p>	<p><b>Estilo de comunicación</b> Siempre de acuerdo. No habla. Se disculpa constantemente. No confía en sí mismo.</p>	<p><b>Estilo de comunicación</b> Saber escuchar. Se expresa bien sobre sus sentimientos y sobre lo que quiere. Respeto los sentimientos de los demás.</p>
<p><b>Conducta no verbal</b> Cara y gestos amenazantes. Se mueve o se inclina demasiado cerca, incluso tocando. Voz muy alta e interrupciones frecuentes.</p>	<p><b>Conducta no verbal</b> Poco contacto visual. Cabizbajo. Encoje el cuerpo, da pasos hacia atrás. Voz débil o muy débil.</p>	<p><b>Conducta no verbal</b> Postura relajada y firme. Voz fuerte y firme. Mirada directa a los ojos.</p>
<p><b>Conducta verbal</b> Groserías y lenguaje abusivo. Términos sexistas y racistas. Realiza amenazas directas.</p>	<p><b>Conducta verbal</b> Pide disculpas, se excusa o se calla. Palabras de relleno: “Bueno”, “Sí, sí, lo que tú digas...”, “no es tan importante”, “no estoy seguro”.</p>	<p><b>Conducta verbal</b> Lenguaje directo. Respeto al otro usando la palabra “yo” y “nosotros”. Propone alternativas. Expresa sus deseos y lo que piensa.</p>



## ANEXO 8. “¿AGRESIVO O ASERTIVO?”

**Anota una respuesta asertiva y una agresiva para las siguientes situaciones:**

1. Has estado esperando en la fila de la cooperativa de tu escuela durante un buen rato. Otro compañero llega y sin respetar el orden se pone delante de ti. Y tú le dices:

**Respuesta asertiva:**

---

---

**Respuesta agresiva:**

---

---

Le has prestado un juego de X-box a un amigo. Pasa el tiempo y no te lo devuelve. Ante tu insistencia te entrega una copia del juego en lugar del original que le prestaste. Asegura que el tuyo lo ha perdido. Tú le dices:

**Respuesta asertiva:**

---

---

**Respuesta agresiva:**

---

---

2. Llevas tu celular a reparar. Necesitas el aparato y el señor dice que se tardará por lo menos dos días. Después de que has esperado una semana, el señor no ha comenzado a repararlo. Tú le dices:

**Respuesta asertiva:**

---

---

**Respuesta agresiva:**

---

---

## ANEXO 9. ESTABLECIMIENTO DE NORMAS.

Nombre:

1. En tu clase de Formación Cívica y Ética ¿hay normas?

SI

NO

¿Cuáles son?

- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

2. La norma de clase más importante y necesaria para mi es:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

¿Por qué?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

3. La norma que es menos importante e innecesaria para mi es:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

¿Por qué?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

