



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

División de Estudios Profesionales

*“La gestión de la convivencia en el aula de un grupo de docentes en una escuela primaria”*

**T E S I S**

Que para obtener el título de

**Licenciada en Psicología**

Presenta:

Hernández Ramos Karla Teresa

Hernández Robledo Alma Delia

Directora:

Mtra. María Eugenia Martínez Compeán

Revisor:

Dr. Rigoberto León Sánchez

Sinodales:

Dra. Irene Daniela Muria Vila

Dra. Alejandra Valencia Cruz

Lic. Obdulia Gabriela Lugo García

Ciudad Universitaria, CDMX

Septiembre, 2018





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**

En primera instancia quiero agradecer a mi Universidad por todas las oportunidades brindadas hacia mi formación académica, aunado a todos mis profesores que fueron fuente de inspiración para crecer profesionalmente. También quiero agradecer a la primaria, la directora y los docentes quienes hicieron posible que se llevara a cabo el presente trabajo. Seguido, me gustaría emitir mis profundos agradecimientos a toda mi familia, la cual es muy numerosa para nombrar a todos, pero que siempre estuvieron pendiente de mi crecimiento académico, entre ellos a Paola, todos mis tíos y mis tías, así como a todos mis amigos y amigas. De manera especial, dedico mi trabajo a mis abuelitos Margarita y Trinidad quienes todo el tiempo me motivaron a seguir estudiando y a los nuevos integrantes de la familia Anthony y Regina, quienes representan un fuerte motor en mi vida hoy en día.

Asimismo, no puede quedar exento mi total agradecimiento a mi compañera de tesis, Alma, con quien aprendí que el trabajo en equipo es difícil pero muy gratificante, ya que además de ser mi mejor amiga, se convirtió en mi acompañante en este largo recorrido para concluir nuestra licenciatura, tras constantes obstáculos y altibajos emocionales siempre estuvo ahí con su tolerancia y comprensión. No me queda más que extenderle mi total amistad y compromiso hacia futuros trabajos.

De manera más extensa, quiero dedicar este trabajo a mis padres, a mi papá quien con sus desvelos y esfuerzo en el trabajo pagó todos mis estudios, sin fallar en ningún momento. A mi mamá, con quien me quedaré corta al agradecer todo lo que ha dado por mí, agradezco cada lágrima derramada y cada gota de sudor para que nunca me faltara nada, ella quien tocaba de puerta en puerta para buscar trabajo me enseñó a luchar, quien se desvelaba conmigo cuando me quedaba estudiando me enseñó la solidaridad, quien me explicó temas de la escuela que ella no sabía me enseñó el compromiso, quien estando enferma salía a trabajar me enseñó la responsabilidad, que perdonó cada uno de mis errores me enseñó la paciencia, quien fue mi cómplice en muchas aventuras me enseñó la

lealtad, quien se privaba de diversiones por estar conmigo me enseñó el sacrificio, quien perdonaba y seguía dando lo mejor de sí misma me enseñó a ser mejor; pero sobre todo ella es mi mejor ejemplo de justicia, mi mejor ejemplo de vivir ayudando a los demás, gracias a ella tengo muy claro lo que quiero llegar a ser y todo este trabajo está dedicado a ti mamá.

Finalmente, quiero mostrar mi agradecimiento a mi pareja, Leonardo, porque nuestra aventura comenzó desde la universidad y desde entonces ha estado apoyándome para seguir creciendo profesionalmente. Agradezco las experiencias, las pláticas, el crecimiento mutuo, las ganas de seguir aprendiendo juntos. Gracias por el amor, paciencia y apoyo que me has mostrado durante estos seis años.

Atte. Karla Teresa Hernández Ramos

## **AGRADECIMIENTOS**

Me siento muy afortunada de poder culminar al fin con este proyecto después de momentos complicados que me ayudaron a apreciar quien soy, a quienes tengo a mi lado y lo que tengo. En primer lugar, agradezco a mis padres Alma Rosa Robledo García y Eduardo Hernández Campeán por estar conmigo siempre, apoyándome y demostrándome su amor; a mi hermano Eduardo Hernández Robledo por ser mi cómplice, mi compañero de diversiones y por encontrar la manera de hacerme reír aún en los momentos difíciles; y a mis tías, tíos, primas y primos que amo y que me hacen recordar la hermosa gran familia que tengo.

Por otro lado, agradezco a mis mejores amigos: Karla Teresa Hernández Ramos, María del Rocío Hernández Hernández y Omar Rangel Jiménez, por su paciencia conmigo, sus increíbles consejos, su ayuda y por tener una palabra de aliento cuando más lo necesitaba. No olvidaré que son las personas con las que compartí risas incontrolables y los mejores momentos de alegría durante mi carrera.

Finalmente, no puedo dejar de agradecer y dedicar este trabajo a todos los profesores que he tenido en la vida y a mis otros ángeles profesionales que me han inspirado a ser mejor persona, y resalto un especial agradecimiento a nuestra directora de tesis, revisor y sinodales, por su paciencia, observaciones y entrega con nosotras en este proyecto, así como a la directora y los profesores de la escuela primaria que aceptaron participar para poder realizarlo. Además, agradezco a mi querida UNAM y su apoyo mediante el sistema de becas PRONABES que me dio la oportunidad, como a muchos otros, de cumplir uno de mis sueños.

Atte. Alma Delia Hernández Robledo.

# INDICE

<b>RESUMEN</b>	<b>1</b>
<b>INTRODUCCIÓN</b>	<b>2</b>
<b>CAPÍTULO 1. LA CONVIVENCIA EN LAS ESCUELAS DEL SIGLO XXI</b>	<b>5</b>
1.1. BREVE CONCEPTUALIZACIÓN DEL TÉRMINO “CONVIVENCIA”	5
1.2. LA IMPORTANCIA DE ENSEÑAR A CONVIVIR EN LAS ESCUELAS	7
1.3. LA FORMACIÓN DEL EDUCANDO PARA “APRENDER A VIVIR JUNTOS”	11
1.4. LA VIOLENCIA ESCOLAR: UN RETO PARA LA CONVIVENCIA EN LOS CENTROS EDUCATIVOS DE MÉXICO Y AMÉRICA LATINA	14
1.4.1. DEFINICIÓN Y TIPOS DE VIOLENCIA ESCOLAR	14
1.4.2. PRINCIPALES CAUSAS DE LA VIOLENCIA ESCOLAR	17
1.4.3. CONSECUENCIAS DE LA VIOLENCIA ESCOLAR	21
1.4.4. LA INCIDENCIA DE LA VIOLENCIA ESCOLAR EN MÉXICO Y AMÉRICA LATINA	22
1.5. LA GESTIÓN DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR	25
1.6. HACIA UN MODELO INTEGRAL PARA GESTIONAR LA CONVIVENCIA ESCOLAR	28
<b>CAPÍTULO 2. LA ACTUACIÓN DEL DOCENTE EN EL AULA PARA PROMOVER LA CONVIVENCIA</b>	<b>35</b>
2.1. EL AULA COMO UN ESPACIO PROPICIO PARA CONVIVIR	35
2.2. EL PERFIL ACTUAL DEL DOCENTE PROMOTOR DE LA CONVIVENCIA	38
2.3. LOS PROBLEMAS CONDUCTUALES DE LOS EDUCANDOS: UN RETO PARA LA PROMOCIÓN DE LA CONVIVENCIA EN EL AULA	43
2.4. EL DOCENTE Y LA IMPORTANCIA DE SU GESTIÓN EN EL AULA PARA PREVENIR LA VIOLENCIA Y PROMOVER LA CONVIVENCIA	47
2.5. PRÁCTICAS DOCENTES PARA PREVENIR LA VIOLENCIA Y PROMOVER LA CONVIVENCIA EN EL AULA	55
<b>CAPÍTULO 3. EL ESTUDIO DE LA PRÁCTICA DOCENTE</b>	<b>69</b>
3.1. ¿QUÉ SE ENTIENDE POR PRÁCTICA DOCENTE?	69

<b>3.2. COMPONENTES GENERALES PARA EL ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA DOCENTE</b>	<b>72</b>
<b>3.3. LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN QUE CONTRIBUYEN AL ESTUDIO DE LA PRÁCTICA DOCENTE</b>	<b>76</b>
<b>3.3.1. LA INVESTIGACIÓN SOBRE EFICACIA ESCOLAR</b>	76
3.3.1.1. DESCRIPCIÓN GENERAL E HISTÓRICA	76
3.3.1.2. FACTORES DE EFICACIA ESCOLAR: UNA APORTACIÓN AL ESTUDIO DE LA PRÁCTICA DOCENTE	81
<b>3.3.2. EL PENSAMIENTO DOCENTE</b>	88
3.3.2.1. DESCRIPCIÓN GENERAL E HISTÓRICA	88
3.3.2.2. EL ESTUDIO DEL PENSAMIENTO DOCENTE	94
<b>CAPÍTULO 4. ASPECTOS METODOLÓGICOS DEL ESTUDIO</b>	<b>112</b>
<b>4.1. TIPO DE ESTUDIO</b>	<b>112</b>
<b>4.2. INSTRUMENTOS Y TÉCNICAS</b>	<b>114</b>
<b>4.3. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y JUSTIFICACIÓN</b>	<b>116</b>
<b>4.4. MÉTODO</b>	<b>119</b>
4.4.1. OBJETIVO GENERAL	119
4.4.2. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	119
4.4.3. CONTEXTO Y ESCENARIO DE LA ESCUELA	120
4.4.3.1. CARACTERÍSTICAS DE LA ZONA ESCOLAR	120
4.4.3.2. MATRÍCULA EDUCATIVA, MISIÓN Y VISIÓN ESCOLAR	120
4.4.3.3. MARCO INSTITUCIONAL DE LA ESCUELA EN RELACIÓN A LA CONVIVENCIA	121
4.4.4. PARTICIPANTES	123
4.4.5. PROCEDIMIENTO GENERAL	125
4.4.5.1. VISUALIZACIÓN DE LA PROBLEMÁTICA PRESENTADA EN LA ESCUELA	125
4.4.5.2. PERMISO PARA LA REALIZACIÓN DEL PROYECTO	125
4.4.5.3. RECOLECCIÓN DE DATOS	126
4.4.5.4. ANÁLISIS DE RESULTADOS	129
<b>CAPÍTULO 5. ANÁLISIS DE RESULTADOS</b>	<b>135</b>
<b>5.1. ¿CÓMO FOMENTAN LA DISCIPLINA LOS DOCENTES?</b>	<b>135</b>
<b>5.2. ¿CÓMO SE RELACIONAN LOS DOCENTES CON SUS ALUMNOS?</b>	<b>150</b>
<b>5.3. ¿CÓMO LOS DOCENTES RESUELVEN LOS CONFLICTOS QUE SE PRESENTAN ENTRE SUS ALUMNOS?</b>	<b>160</b>
<b>5.4. ¿CUÁLES SON LOS VALORES QUE FOMENTAN LOS DOCENTES EN SUS AULAS Y CÓMO LO HACEN?</b>	<b>167</b>
<b>5.5. ¿CÓMO DEFINEN LOS DOCENTES A LA CONVIVENCIA?</b>	<b>175</b>

<b>CAPÍTULO 6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES</b>	<b>182</b>
<b>REFERENCIAS</b>	<b>192</b>
<b>ANEXO 1. FORMATO PARA LA DIRECTORA SOBRE LAS CONDUCTAS INADECUADAS DE LOS ALUMNOS</b>	<b>213</b>
<b>ANEXO 2. CUESTIONARIO PARA EL PROFESORADO SOBRE LAS CONDUCTAS INADECUADAS DE LOS ALUMNOS</b>	<b>214</b>
<b>ANEXO 3. COMPORTAMIENTOS INADECUADOS DE LOS ALUMNOS</b>	<b>216</b>
<b>ANEXO 4. CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA EL DOCENTE</b>	<b>221</b>
<b>ANEXO 5: FORMATO DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA</b>	<b>222</b>
<b>ANEXO 6. INDICADORES GENERALES RELACIONADOS CON LA GESTIÓN DE LA CONVIVENCIA</b>	<b>223</b>



## RESUMEN

Educar para la convivencia en las escuelas implica formar individuos con competencias prosociales, indispensables para la creación y el desarrollo de un sistema democrático, inclusivo y pacífico como al que aspira la sociedad actual. Es así como las instituciones educativas deben generar mecanismos de acción integrales orientados a: prevenir la aparición de situaciones violentas; fortalecer relaciones positivas basadas en el respeto, la tolerancia, la solidaridad, la equidad, la igualdad y la justicia; y propiciar el ejercicio de una ciudadanía participativa, respetuosa de los derechos humanos.

Para lograr lo anterior, se destaca la actuación del docente, ya que su labor resulta primordial en la formación del alumnado. Por tal motivo, en el presente estudio se buscó identificar las creencias y prácticas, vinculadas a la gestión de la convivencia, de siete profesores responsables de los grupos de 4°, 5° y 6° en una escuela primaria pública de la Ciudad de México, ya que en algunos de ellos se reportaron frecuentes conductas de indisciplina y agresión por parte de los alumnos.

De este modo, se optó por desarrollar un estudio descriptivo-fenomenológico, de corte cualitativo, empleando la entrevista semiestructurada y la observación como técnicas de recolección de datos. Los resultados encontrados, sugieren que los profesores aún tienen una visión restringida del término convivencia, la cual se refleja en las prácticas que utilizan para gestionarla, ya que se identificaron prácticas que dificultan la creación de un ambiente armónico en el aula, y aunque también se detectaron prácticas que favorecen dicho ambiente, éstas aún distan de propiciar una auténtica convivencia orientada a la democracia, la inclusión y la paz como a la que aspira la educación actual.

**Palabras clave:** convivencia escolar, gestión del aula, creencias y prácticas docentes.

## INTRODUCCIÓN

Durante los últimos años, distintas investigaciones han resaltado la constante incidencia de conductas violentas en las escuelas mexicanas de nivel básico. Entre estas conductas destacan: el acoso escolar, las agresiones físicas, verbales y sexuales entre los alumnos, la intimidación o abuso verbal hacia el personal docente y directivo, así como el robo de pertenencias y el vandalismo (Aguilera, Muñoz y Orozco, 2007; Secretaría de Educación Pública [SEP] y Fondo Internacional de Emergencia de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], 2009; Román y Murillo, 2011; Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], 2014; Valadez, 2014).

Aunado a ello, los escasos estudios sobre las características y condiciones con las que se brindan los servicios educativos en México, desde una perspectiva de los derechos humanos, aportan los siguientes hallazgos: 1) la gestión de la convivencia escolar le otorga escasa prioridad a principios éticos vinculados a los derechos humanos y la democracia (Landeros y Chávez, 2015); 2) aún existen prácticas que vulneran los derechos de los alumnos (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE], 2016).

No obstante, la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la Ley General de Educación y el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018, resaltan la importancia de implementar una educación que prevenga la violencia y favorezca una convivencia escolar basada en la democracia, la inclusión y la paz (SEP, 2015). En este sentido, la escuela tiene la obligación de brindar a los estudiantes la oportunidad de aprender habilidades que les permitan participar activamente en la sociedad, esto a partir del establecimiento de estrategias que ayuden a fortalecer y desarrollar comportamientos prosociales, tales como la cooperación y la empatía (SEP, 2010a).

Por esta razón, los centros escolares demandan una estructura sólida en el trabajo cotidiano con prácticas que promuevan los derechos humanos y las relaciones de buen trato y cuidado, además de una red de protección para prevenir la aparición de formas de violencia en su interior, en donde se otorgue una pronta respuesta a

las situaciones de conflicto y que, en la medida de lo posible, proteja a los estudiantes y a la escuela de la violencia exterior (SEP, 2015). Para lograr dicho objetivo, la gestión escolar debe centrarse en fortalecer el liderazgo educativo, la elaboración democrática de las normas, la educación en el conflicto, así como la formación de docentes y padres de familia para la participación conjunta (Tirado y Conde, 2016).

Concretamente, el profesor, quien ejerce su principal actuación en el aula, es concebido como un gestor primordial de las condiciones que contribuyen en la promoción de una convivencia encaminada a la democracia, la inclusión y la paz, ya que el clima en el aula es lo que determinará, en gran medida, el impacto del desempeño docente ligado a las relaciones interpersonales, las normas de interacción, el trato entre los alumnos y la actitud de los mismos frente a los aprendizajes (SEP, 2010b).

Por otra parte, se debe tomar en cuenta que la labor del docente está considerablemente determinada por su pensamiento, y es que según lo expresan Carr (1996), Hernández Pizarro y Caballero (2009), dicho profesional actúa con base en el conocimiento que desarrolla durante su experiencia laboral. Siguiendo esta premisa, cualquier investigación dirigida a conocer la práctica del profesorado, deberá iniciar con un acercamiento a su pensamiento, pues de esta manera se contribuirá a mejorar la comprensión de su sentido y significado. Es así como se considera relevante explorar la práctica docente, vinculada a la gestión de la convivencia, desde sus creencias y así identificar sus características principales y la manera en cómo las mismas pueden impactar en la formación de los educandos.

Partiendo de ello, el presente documento describe, en el primer capítulo, la concepción actual que se tiene del término convivencia, la importancia de su educación en las escuelas, los obstáculos a los que se enfrenta su promoción, principalmente la violencia escolar, así como las propuestas de los modelos actuales para su gestión en las instituciones educativas. El segundo capítulo, incluye la justificación ampliada del papel del docente para gestionar la

convivencia en el aula y el conjunto de prácticas que la literatura señala como indispensables para que se oriente a la democracia, la inclusión y la paz. El tercer capítulo, expone qué se entiende por práctica docente y las principales líneas de investigación para su estudio, mismas que engloban la eficacia escolar y el pensamiento docente. Por último, el resto de los capítulos se enfocan en mostrar las características de la metodología empleada, el análisis de los resultados encontrados, seguido de la discusión y conclusiones sobre ellos.

# CAPÍTULO 1

## LA CONVIVENCIA EN LAS ESCUELAS DEL SIGLO XXI

### 1.1. BREVE CONCEPTUALIZACIÓN DEL TÉRMINO “CONVIVENCIA”

El siglo XXI está marcado por la diversidad y el pluralismo, ya que la globalización y la entrada de las nuevas tecnologías de la información han propiciado la interrelación de las distintas culturas, generando así que individuos pertenecientes a diversos países, regiones o comunidades, comiencen a involucrarse de manera más cercana. Aunado a ello, el énfasis puesto en el respeto hacia los derechos humanos y la igualdad de oportunidades, sin importar género, raza, creencias, capacidades, entre otras, conforma la base para que la tolerancia a la diversidad y la garantía de la paz, se conviertan en uno de los retos de la sociedad contemporánea.

Además, según lo expresa la Organización de las Naciones Unidas [ONU], la democracia, basada en el respeto hacia los derechos humanos y la igualdad de libertades básicas para todos, permitirá a los individuos vivir con dignidad y participar en las decisiones que afectan sus vidas. Por este motivo, la democracia se convierte en la principal forma de gobierno encaminada a lograr la paz, la seguridad internacional, el cumplimiento de los derechos humanos, así como el progreso y el desarrollo económico y social de los países (ONU, s/f). Empero, la democracia no será posible sin ciudadanos comprometidos, capaces de asumir plenamente su responsabilidad para participar activamente en la creación y mantenimiento de su sociedad, por lo que se deberá contemplar la construcción de un ambiente propicio para el crecimiento y la realización de todos los individuos, permitiéndoles vivir juntos y compartir sus cualidades mediante el diálogo, el respeto mutuo, la reciprocidad y la puesta en práctica de valores (Pérez, 1997; Fierro, 2013; Lamas, 2013).

En este contexto, el término “convivencia” ya no sólo debe referirse a la coexistencia o a la manera de cohabitar con otras personas, puesto que también implica una misión social que persigue salvaguardar el respeto, la aceptación de los otros y su libertad individual. Por esta razón, convivir implica participar y reconocer que quienes comparten escenarios y actividades, por distintas razones, intentan compartir un sistema de convenciones y normas encaminado a que la vida conjunta sea lo mejor posible (Bravo y Herrera, 2011). Siguiendo esto, según lo expresan Hirmas y Eroles (2008), la convivencia refiere a un proceso constructivo continuo, basado en transacciones, negociación de significados y elaboración de soluciones, el cual va creando un referente común, construido históricamente, además de un sentido de familiaridad que llega a formar parte de la identidad del grupo y de sus miembros.

Igualmente, la Organización de Estados Iberoamericanos [OEI] y la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo [AECID] (2010, como se citó en Rodríguez y Vaca, 2010), señalan que la convivencia refiere al conjunto de significados y prácticas existentes en una comunidad específica para interactuar y relacionarse a partir de la cooperación, el buen trato, la inclusión de los demás y la erradicación de la violencia como forma de solucionar las diferencias. De este modo, siguiendo a Ortega (2007), la convivencia no debe ser calificada como buena o mala, puesto que implícitamente encierra una virtud moral de solidaridad y apoyo que contribuye a fortalecer el funcionamiento democrático. Por tanto, la convivencia se entiende como la capacidad que tienen las personas para vivir con otros en función de objetivos comunes, basándose en el respeto a las ideas y sentimientos de los demás, la solidaridad, la reciprocidad, la cooperación mutua, la tolerancia, la aceptación y la valoración de la diversidad (Sandoval, 2014).

Además, según lo indican García y López (2011), el término convivencia refiere a una cuestión amplia y multidimensional que no puede significarse desde perspectivas unilaterales, centradas en un único elemento de análisis, ya que en ella se interrelacionan distintos elementos como: la diversidad, la tolerancia, el diálogo, la ciudadanía, la participación, el conflicto, la democracia, los derechos y

responsabilidades, entre otros. Debido a esto, tal y como lo expresa Pérez (1997), la convivencia no puede plantearse como algo estático, puesto que exige tiempo, cuidado, recreación y sobre todo presencia, es decir, estar y sentir con el otro, lo que genera, según Tedesco (2011), la existencia de un compromiso con el otro.

Con base en los citados autores, la convivencia, desde una perspectiva educativa, debe concebirse como un proceso inherentemente armónico orientado a construir distintas pautas de comportamiento que faciliten el establecimiento de un sistema tanto democrático como inclusivo y pacífico: *democrático*, para que las personas vivan con otros en función de objetivos comunes, de tal modo que se requiere de su participación constante y activa para asumir las normas y responsabilidades que regularizarán su comportamiento; *inclusivo*, debido a que se sustenta en el respeto y la aceptación de la diversidad para lograr la realización y el crecimiento personal de cada uno de los implicados; y *pacífico*, puesto que tiene la misión de erradicar la violencia por medio del respeto a los derechos humanos.

## **1.2. LA IMPORTANCIA DE ENSEÑAR A CONVIVIR EN LAS ESCUELAS**

De acuerdo con la Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación [CLADE], (2013), el principal objetivo de la educación consiste en lograr el pleno desarrollo de la personalidad humana y el sentido de su dignidad, fortaleciendo con ello el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales como la justicia y la paz. Asimismo, tal y como lo plantea Carr (1996), la educación se encamina a desarrollar individuos iguales y libres, los cuales sean capaces de determinar su propia versión de la vida “correcta” y participen colectivamente en la formulación del bien común en su sociedad.

A partir de esto, la educación del siglo XXI debe centrarse en la integración de los siguientes cinco ejes principales:

1. *Educación para la tolerancia*: implica la aceptación y defensa del pluralismo al tener la capacidad de: aceptar ideas y opiniones distintas a las propias;

valorar la afectividad en las relaciones interpersonales; mantener una actitud de perdón y de acogida al otro; mostrar interés y respeto por la diversidad; rechazar todo tipo de desigualdad o discriminación social o personal; y utilizar el diálogo, la atención y la escucha activa para la resolución de conflictos, absteniéndose de hacer daño o utilizar la violencia (Pérez, 1997).

2. Educación cívica y moral: proporciona las pautas y los instrumentos necesarios para crear una convivencia guiada por un código ético, construido con el diálogo y el encuentro con las otras personas para la regulación de problemas vitales. Su objetivo principal consiste en crear personas autónomas y dispuestas a comprometerse en una relación personal y en una participación social, asumiendo firmemente determinados valores morales como guía de las actitudes que llevarán al cumplimiento de ciertas normas conductuales (Pérez, 1997).
3. Educación para la paz: exige igualdad, justicia y reciprocidad en todas las relaciones, a partir de la formación de un espíritu crítico, la capacidad de dialogar, la veracidad y la coherencia entre medios y fines. Asimismo, implica una educación ambiental que reformule los aprendizajes concernientes a las relaciones del hombre con la naturaleza, y supone una educación afectiva en relación a la esfera más íntima de la personalidad y de las relaciones interpersonales, resaltando así la importancia del autoconocimiento, la autoestima y el equilibrio personal. Además, se vincula con la comprensión de los conflictos y la búsqueda de procesos para resolverlos de forma no violenta (Pérez, 1997; CLADE, 2013).
4. Educación para los derechos humanos: se conceptualiza como el proceso de adquisición de determinados conocimientos, habilidades y valores necesarios para conocer, comprender, afirmar y exigir los propios derechos sobre la base de las normas dispuestas en los distintos instrumentos internacionales, en conexión con la normativa interna (CLADE, 2013).



5. Educación para la democracia: refiere a la educación que se ofrece para enseñar y promover el desarrollo de conocimientos, valores y destrezas necesarios para vivir en una sociedad democrática, ya que implica la transformación de los valores culturales que dividen y confrontan hacia otros que reconozcan los derechos de los demás y en los cuales se fundamente la cohesión y la integración social (CLADE, 2013).

De acuerdo con lo anterior, la educación actual debe promover la democracia, el respeto a los derechos humanos y la diversidad, así como el desarrollo individual y la moral y ética de los individuos, dotándolos de la capacidad para ejercer sus derechos conforme a valores básicos orientados a propiciar la paz (Pérez, 1997). Es así como las escuelas, al educar para una convivencia orientada a la democracia, la inclusión y la paz, deberán preparar auténticos ciudadanos y no súbditos, quienes puedan desenvolverse en una sociedad cambiante y estén dispuestos a participar y cooperar con los demás de una manera activa, tomando decisiones para la mejora individual y social de las condiciones de vida, pero siempre basándose en el refuerzo y protección de los derechos humanos, así como promoviendo prácticas sociales y morales encaminadas a la apreciación de las diferencias que, al mismo tiempo, enfatizan un sentimiento de pertenencia global (Pérez, 1997; Delval, 2013).

No obstante, para lograr dicho objetivo, las instituciones escolares deberán permitir la construcción de experiencias formativas encaminadas a desarrollar valores, actitudes y habilidades socio-emocionales y éticas donde todos participen, compartan y se desenvuelvan plenamente. Esto se debe a que, el centro escolar, al representar un espacio de interacción social y de vida compartida entre los distintos actores educativos (docentes, directivos, padres de familia y alumnos), permite la transmisión de conocimientos, hábitos, valores, actitudes, emociones y diversas normas, que configuran la plataforma esencial para el desarrollo de experiencias orientadas a la formación socio-afectiva y ética de los educandos. A causa de esto, las escuelas, además de ser consideradas los escenarios socioculturales ideales para que las nuevas generaciones aprendan a convivir,

representan importantes contextos de ensayo para el ejercicio de la ciudadanía participativa (Hirmas y Eroles 2008; Palma, 2011; Fierro, 2013; SEP, 2015).

En este contexto, siguiendo a Pérez (1997) y Pérez de Guzmán, Amador y Vargas (2011), se buscará que los educandos sean capaces de desarrollar cualidades ciudadanas básicas, tales como:

- la tolerancia, apertura, aceptación y respeto hacia el pluralismo y la diversidad;
- la capacidad y predisposición para ponerse en el lugar de cualquier otro, controlando sus propios intereses y comprendiendo los intereses de los demás;
- la capacidad de reconocer la injusticia y adoptar medidas para superarla;
- el empleo del diálogo como enriquecimiento mutuo y como solución de conflictos por la vía del consenso;
- el fomento y cultivo de la identidad de cada persona, pueblo y cultura;
- el compromiso con el bien común de carácter global, más allá del egocentrismo; y
- el desarrollo de actitudes de cooperación entre comunidades, pueblos y culturas.

De esta forma, se contribuirá en la mejora de la calidad educativa, misma que se entiende como un derecho humano fundamental y una responsabilidad de la sociedad, la cual busca lograr el pleno desarrollo de la persona como ser humano y la paz entre los pueblos (Hirmas y Eroles, 2008).

### **1.3. LA FORMACIÓN DEL EDUCANDO PARA “APRENDER A VIVIR JUNTOS”**

Como se sabe, la educación formal debe enfocarse en el desarrollo integral del estudiante con el propósito de que alcance un desenvolvimiento satisfactorio en todos los ámbitos de su vida. En palabras de Pozo y Monereo (1999, como se citó en Díaz Barriga y Hernández, 2010), la educación del siglo XXI debe estar dirigida a promover *competencias*, no sólo conocimientos, siendo así que los procesos educativos se encaminen hacia la formación de personas preparadas para gestionar sus propios aprendizajes, adoptando una autonomía creciente y disponiendo de herramientas intelectuales que les permitan desarrollar un aprendizaje continuo a lo largo de la vida.

Antes de continuar, cabe resaltar que una competencia implica un proceso complejo de movilización e integración de saberes orientados a ejecutar una acción eficaz para enfrentar una situación determinada (Díaz Barriga y Hernández, 2010). De acuerdo con esto, Sarramona (2004, como se citó en García y López, 2011), expresa que las competencias permiten combinar, de manera sinérgica, las habilidades prácticas, los conocimientos reflexivos, los valores éticos y las actitudes. De igual forma, la SEP (2011a) y la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación [DGESPE] (2012), señalan que las competencias involucran el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que le permiten al individuo poner en práctica sus aprendizajes en los ámbitos personal, académico y social.

Basando en ello, se busca que los niños y jóvenes construyan y reconstruyan el conocimiento en colaboración con otros, aprendan a tomar decisiones y solucionen conflictos, es decir, se pretende lograr que el alumnado aprenda a aprender; a colaborar; a comportarse de forma ética, responsable y solidaria; a resolver problemas de manera pacífica; y a pensar y recrear el conocimiento. De este modo, el estudiante actual debe convertirse en un aprendiz autónomo, capaz de autorregularse y de adquirir aquellas habilidades que le permitirán llevar a cabo sus estudios de una manera independiente, automotivada y permanente (Díaz Barriga y Hernández, 2010).

Lo anterior, hace referencia al logro de cuatro aprendizajes establecidos por Delors (1997) en el informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, los cuales son:

1. *Aprender a conocer*: implica el aprender a aprender, en el cual se hace uso de las estrategias que permitirán apropiarse y profundizar en el conocimiento de las distintas disciplinas académicas. Es decir, busca que los alumnos adquieran instrumentos de comprensión por medio de la atención, la memoria y el pensamiento.
2. *Aprender a hacer*: permite capacitar al educando para influir en su entorno y hacer frente a un gran número de situaciones, esto mediante la búsqueda de oportunidades que le permitan poner en práctica aquellas competencias exigidas en contextos de la vida general y laboral.
3. *Aprender a vivir juntos*: enfatiza en lograr que los estudiantes participen y cooperen con los demás en la realización de proyectos comunes y bajo contextos de igualdad. Así también, busca prepararlos para tratar los conflictos, respetando los valores de la pluralidad cultural, desarrollando la comprensión mutua y favoreciendo la promoción de la paz.
4. *Aprender a ser*: recoge los elementos de los tres anteriores y concierne a la construcción y cuidado de sí mismo para estar en condiciones de obrar con creciente capacidad de autonomía, juicio y responsabilidad personal en las diferentes circunstancias de la vida.

Sin embargo, en una sociedad tan diversa como la actual, en donde se aspira a la democracia como principal forma de gobierno, la capacidad de aprender a vivir juntos se convierte en un reto particular importante para las instituciones educativas. Esto debido a que, de acuerdo con Delval (2013), existe una contradicción entre el tipo de educación que se proporciona en las escuelas y el modelo de sociedad al que formalmente se aspira, ya que las mismas no nacieron en sociedades democráticas, por lo que se enfrentan a problemáticas como las siguientes: el profesorado carece de una formación específica para desarrollar

este tipo de aprendizajes en sus alumnos (Pérez, 2009); y la pura transmisión de conocimientos, dificulta que el alumnado pueda comprender su aplicación en situaciones concretas y prácticas de la vida (Delval, 2013). Con base en ello, las escuelas deben procurar la creación de escenarios donde los educandos puedan desarrollar competencias básicas para saber convivir, las cuales, según García y López (2011), son las siguientes:

1. Saber participar: refiere a la integración de los alumnos en la sociedad mediante la promoción de prácticas que los hagan sentirse partícipes e integrantes de una microsociedad.
2. Saber cooperar: implica facilitar el diálogo, estimular sentimientos de confianza y ayuda mutua, así como aumentar la interdependencia y responsabilidad de los alumnos mediante actividades grupales orientadas hacia el logro de objetivos comunes.
3. Ser responsable: consiste en involucrar a los educandos en la toma de decisiones para que sean capaces de asumir las consecuencias de las mismas.
4. Ser tolerante: incluye promover la igualdad a través de fomentar el respeto y aceptación hacia la diversidad y de los rasgos de identidad propios y ajenos.
5. Disponer de habilidades sociales: se sustentan en las formas básicas de interacción social que le permitan al alumno solucionar conflictos pacíficamente, ser asertivo y negociar. Para desarrollarlas, se requiere propiciar actividades encaminadas a mejorar las relaciones con los demás.
6. Ser solidario: implica la comprensión hacia los problemas y necesidades de los demás, de tal manera que se transfieran los valores personales a lo colectivo.
7. Aprender a gestionar pacíficamente los conflictos: consiste en fomentar la libre toma de decisiones y compromisos a través del diálogo, basándose en

la aceptación de diferentes versiones de la realidad y la defensa de la pluralidad.

Partiendo de lo anterior, se resalta que una educación para aprender a convivir, va más allá de la enseñanza de contenidos puramente teóricos o conceptuales, puesto que abarca las relaciones y vivencias generadas en el ambiente escolar. Sin embargo, esto no significa que las escuelas dejen de lado la enseñanza de dichos contenidos, pues tal y como lo afirma Pérez (1997), la educación escolar requiere considerar el desarrollo integral de los aspectos cognitivos, afectivos y sociales del educando, por lo que su formación no se reduce a sólo acumular saberes (conocimientos) o aprender a hacer algo (procedimientos), sino que debe complementarse con el aprendizaje del saber estar y hacer (actitudes, valores y normas).

A causa de ello, se destaca la importancia de impartir contenidos actitudinales (actitudes, valores y normas), ya que los mismos, además de estar configurados por componentes cognitivos (conocimientos y creencias), afectivos (sentimientos y preferencias) y conductuales (acciones y declaraciones de intención), requieren para su aprendizaje integral, el desarrollo de las siguientes habilidades: un conocimiento y reflexión de los posibles modelos de actitudes a realizar; un análisis y valoración de las normas a partir de la apropiación y elaboración de su contenido; un análisis sobre los factores positivos y negativos de una situación, permitiendo asumir una postura; una implicación afectiva; y finalmente, una revisión y valoración de la propia actuación (Zabala, 2007).

#### **1.4. LA VIOLENCIA ESCOLAR: UN RETO PARA LA CONVIVENCIA EN LOS CENTROS EDUCATIVOS DE MÉXICO Y AMÉRICA LATINA**

##### **1.4.1. DEFINICIÓN Y TIPOS DE VIOLENCIA ESCOLAR**

La violencia refiere a un comportamiento socialmente aprendido, el cual implica intencionalidad y se relaciona directamente con el poder, la jerarquía y el dominio,

provocando que una persona violenta imponga sus intereses sobre los de los demás, quebrantando así sus derechos (Pérez y Pérez de Guzmán, 2011). De esta forma, las situaciones de violencia, tales como los enfrentamientos armados, el abuso de poder, la desigualdad social, por mencionar algunas, representan un importante desafío para la promoción de la paz.

Por otro lado, teniendo en cuenta que los comportamientos reflejados en las escuelas son también resultado del modelo social en el cual se desenvuelven sus protagonistas, los actores educativos, al encontrarse sometidos cotidianamente a presenciar situaciones de desigualdad y al observar agresiones físicas o verbales en su familia, en la calle, en los medios de comunicación, en su vecindario, entre otros, pueden llegar a concebir la violencia como un trato social normal (Artavia, 2013). Dicho esto, las escuelas no son inmunes de convertirse en sitios problemáticos, inseguros, disfuncionales, creadores y reproductores de prácticas violentas, sustentadas en pensamientos e ideologías autoritarias y excluyentes, que dañen las relaciones interpersonales.

Específicamente, Lamas (2013) define la violencia escolar como el conjunto de comportamientos orientados a causar daño en uno mismo o en los demás, los cuales se originan diariamente en las relaciones recíprocas entre alumnos y, a veces, entre alumno y profesor o viceversa, pudiéndose manifestar de distintas formas. Acorde con esto, la violencia puede ser tanto explícita como implícita: la *violencia explícita*, refiere a todas aquellas conductas que se pueden observar, las cuales involucran agresiones físicas y verbales cometidas contra alguien más, tales como golpes, peleas, empujones y el uso de un lenguaje insultante y ofensivo (Artavia, 2012); por el contrario, la *violencia implícita u oculta*, se manifiesta mediante un conjunto de conductas, realizadas solapadamente, las cuales se pueden presentar como una forma de hostilidad verbal crónica (insultos, burlas, desprecio, críticas o amenazas), rechazo, acoso, ridiculización, discriminación o falta de interés y atención por parte del docente hacia su alumnado (Artavia, 2013).

Aunado a ello, la violencia escolar puede caracterizarse por ser física, verbal, psicológica o contra la escuela. A continuación se describen las características de cada una:

1. Violencia física: hace referencia a aquellos actos contra las personas que implican agresiones físicas de todo tipo, incluyendo las sexuales (Pérez y Pérez de Guzmán (2011). Según Artavia (2012), estos incidentes se producen cuando el agresor actúa directamente sobre la víctima, propinándole patadas, empujones, puñetazos, entre otros, o cuando el agresor actúa sobre las pertenencias de la persona, víctima de su agresión, como robarle o esconderle sus pertenencias.
2. Violencia verbal: este tipo de violencia se ejerce a través del lenguaje e implica que el agresor acose a su víctima mediante insultos, apodosos o hablando mal de ella. Este tipo de violencia es menos perceptible porque no existe una evidencia física del maltrato, sin embargo, puede tener repercusiones a nivel psicológico (Artavia, 2012)
3. Violencia psicológica: refiere a un tipo de violencia que no es evidente y se produce de forma muy sutil, ya sea por medio de agresiones verbales, gestos, intimidaciones y amenazas, entre otras. Es decir, la violencia psicológica fomenta comportamientos que llevan a una persona, o grupo de personas, a ignorar, no dejar participar, rechazar o amenazar a otro, u otros, provocando temor en la víctima (Artavia, 2012; Pérez y Pérez de Guzmán, 2011).
4. Violencia contra la escuela: involucra aquellos actos de destrucción o vandalismo mediante los cuales se producen daños materiales contra la propiedad, ya sea a las instalaciones físicas de las escuelas, a los materiales didácticos o al mobiliario (Artavia, 2012; Pérez y Pérez de Guzmán, 2011).



Finalmente, de acuerdo con Bravo y Herrera (2011), la violencia tiene dos funciones principales:

1. *Función reactiva*: refiere a comportamientos que suponen una respuesta defensiva ante alguna provocación y suele relacionarse con problemas de impulsividad, escaso autocontrol y la existencia de un sesgo en la interpretación de las relaciones sociales, basado en la tendencia a realizar atribuciones hostiles al comportamiento de los demás.
2. *Función proactiva*: refiere a comportamientos que suponen una anticipación de beneficios, es deliberada y está controlada por refuerzos externos, que si bien se ha relacionado con altos niveles de competencia social y habilidades de líder, también lo ha hecho con posteriores problemas de delincuencia.

#### **1.4.2. PRINCIPALES CAUSAS DE LA VIOLENCIA ESCOLAR**

Conforme a los estudios revisados, se identificaron dos factores generales que están estrechamente relacionados con las causas de la violencia en las escuelas. Dichos factores son:

1. *Externo*: refiere a todos aquellos aspectos que penetran a la institución escolar, entre los cuales se incluyen aquellos de índole familiar y social:
  - *La composición y dinámica familiar*, tales como los hogares monoparentales, la convivencia familiar conflictiva y padres poco atentos a lo que hacen sus hijos fuera de la escuela, ya que influyen en la manifestación de conductas violentas en los estudiantes (Aguilera et al., 2007).
  - *El contexto socioeconómico*, puesto que la SEP y UNICEF (2009), demostraron que el acoso escolar y las agresiones físicas se reportaron con mayor frecuencia en instituciones escolares de zonas urbanas y con un bajo nivel de marginación. Acorde con ello, Román

y Murillo (2011), encontraron que los estudiantes de zonas rurales sufren menos robos y son menos insultados o agredidos que los que viven en zonas urbanas.

- *Expresiones de intolerancia*, tales como la discriminación de raza, culto, género y de capacidades, sumado a los prejuicios y estereotipos, alimentados en ideologías arrogantes y dogmáticas (Pérez, 1997).

2. *Interno*: implica el conjunto de factores involucrados en la interacción dentro de la escuela:

- *Rasgos personales*: entre ellos destacan el género, las distintas condiciones físicas o psicológicas y el nivel de desarrollo:
  - *El género masculino es más propenso a ejercer y ser víctima de violencia física que el femenino*: algunos estudios han detectado que los hombres participan y son víctimas de agresiones físicas en mayor medida que las mujeres, además de que agreden verbalmente mediante un lenguaje soez, contrario a las mujeres, ya que ellas utilizan la burla y la marginación (Aguilera et al., 2007; SEP y UNICEF, 2009; Román y Murillo, 2011; Nail, Gajardo y Muñoz, 2012; Gómez, 2013). A pesar de ello, de acuerdo con Rodríguez, Vaca, Hewitt, y Martínez (2009), en la actualidad aparecen con mayor frecuencia conductas físicas de intimidación entre las niñas, aunque no de manera pública, como sí ocurre con los niños.
  - *Los alumnos con escasas habilidades socioemocionales son más propensos a expresar conductas de violencia*: diversos autores concuerdan en que las principales características de los alumnos agresores hacen referencia a las siguientes: dificultades para comunicar y negociar sus deseos; falta de empatía hacia el sentir de la víctima; un carente sentimiento de culpa; una autoimagen

de dominio y control hacia los otros; y una interpretación errónea de que las relaciones con los demás son una fuente de conflicto y agresión hacia sí mismo (Rodríguez et al., 2009; Pérez y Pérez de Guzmán, 2011; Vallés, 2013; Gómez, 2013).

- *Los alumnos con condiciones personales desfavorables son más propensos a ser víctimas de violencia:* se ha encontrado que los alumnos con alguna característica personal desfavorable, tales como la condición social, dificultades de aprendizaje, dificultades en el habla, discapacidad física, complexión delgada o muy obesa, estatura muy baja o muy alta, con anteojos o un color de piel distinto al del grupo, entre otros, manifiestan frecuentemente ser objeto de agresión por parte de sus compañeros (Aguilera et al., 2007; Rodríguez et al., 2009; Artavia, 2013). Asimismo, los estudiantes que suelen ser víctimas, se caracterizan por tener una personalidad insegura, sensible, tímida, con bajo nivel de autoestima y alto nivel de ansiedad, con pocos amigos, escaso apoyo de su docente y que suelen estar excesivamente protegidos por sus padres (Rodríguez et al., 2009; Pérez y Pérez de Guzmán, 2011; Gómez, 2013).
- *Las causas de la violencia difieren según el nivel de desarrollo:* por ejemplo, Artavia (2013) indica que en los estudiantes de 4° año, los enfrentamientos se producen como resultado de los juegos compartidos, contrario al alumnado de 5° y 6°, cuyos problemas obedecen a asuntos de diversa índole, tales como: la percepción que tienen del otro, viejos problemas personales o aspectos referentes a relaciones sentimentales que mantienen con compañeros del otro género.

- *Dinámicas y prácticas escolares*: refieren a los estilos de gestión escolar:
  - *Exigencia en los estudios académicos*: de acuerdo con la investigación de Aguilera et al. (2007), ésta práctica tiene una influencia significativa en la magnitud en que los alumnos exhiben actos violentos y en la medida en que los profesores perciben mayor o menor grado de violencia en sus escuelas. Esto se debe a que, la percepción de una “estricta” exigencia académica y disciplinaria, se correlacionó con menores manifestaciones de violencia escolar, contrario a las escuelas cuyos actores percibieron una disciplina “nada” o “muy estricta”.
  - *Procesos antidemocráticos o autoritarios*: por ejemplo, Artavia (2012) mostró que la violencia escolar es producto de procesos tales como las luchas de poder entre estudiantes, docentes y personal administrativo. Acorde con esto, Pérez y Pérez de Guzmán (2011), señalan que la violencia tiene posibilidades de aparecer en un clima donde las normas son arbitrarias, inconsistentes y poco claras, puesto que son elaboradas al margen de la participación de los alumnos.

Además de ello, la SEP (2015) puntualiza cinco variables que influyen en la aparición de un ambiente de violencia dentro del aula y la escuela:

- Prácticas inequitativas, excluyentes y discriminatorias, en las que se promueve la competencia entre el alumnado y se valora el logro individual más que la colaboración.
- Brecha entre alumnos de alto y bajo rendimiento.
- Disciplina rígida, punitiva, inconsistente o percibida como injusta por los alumnos.

- Tendencia de los docentes a no involucrarse en los problemas de convivencia.
- Desorganización escolar.

### **1.4.3. CONSECUENCIAS DE LA VIOLENCIA ESCOLAR**

La violencia en las escuelas es un tema preocupante, ya que si ésta es reiterada, puede tener repercusiones en el individuo que la sufre tanto a nivel físico como psicológico. Esto, a causa de que la violencia, de acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2002), puede ocasionar lesiones físicas, daños psicológicos, trastornos del desarrollo, privaciones e incluso la muerte. En el caso específico de la violencia orientada hacia los estudiantes, las consecuencias pueden derivar en situaciones como la falta de interés por estudiar, problemas de aprendizaje, inadaptación social, deserción escolar, afectación a la integridad física, entre otros (SEP y UNICEF, 2009).

Ejemplo de lo anterior se ilustra con el estudio realizado por Román y Murillo (2011), el cual incluyó entre sus objetivos determinar la relación existente entre el acoso escolar, percibido por los estudiantes, y su desempeño académico en lectura y matemáticas. Los hallazgos mostraron que, en la mayoría de los países participantes, los alumnos que declararon haber sido víctimas de robo o maltrato físico o verbal, tenían un desempeño significativamente inferior en comparación con aquellos que expresaron no haberlo sido. De igual manera, se detectó que aquellos estudiantes que presenciaron mayores actos de robo, maltrato físico o verbal en sus aulas, obtuvieron un desempeño inferior en relación a quienes percibieron menos violencia en sus aulas.

Aunado a ello, se ha encontrado que el acoso escolar, mejor conocido como “*bullying*”, tiene una relación muy estrecha con problemas como la depresión, la soledad y la ansiedad, así como la ideación suicida y la deserción escolar (Córdoba, Ramón, Silvestre y Cruz, 2012). Además, según Romaní y Gutiérrez (2010), se ha encontrado una relación entre las personas afectadas por el acoso

escolar y el posible inicio en el consumo de drogas. Lo anterior, debido a que el “*bullying*” o acoso escolar, consiste en un comportamiento de intimidación y victimización entre iguales, de carácter físico, verbal o indirecto, que es intencional y reiterado, en el cual uno o más alumnos acosan e intimidan a otro mediante insultos, bromas, burlas, apodos, agresiones físicas, connotaciones sexuales, fomento de la exclusión social, entre otros (Aguilera et al., 2007; Rodríguez et al., 2009; Pérez y Pérez de Guzmán, 2011; Gómez, 2013).

Concretamente, el acoso escolar tiene un impacto negativo en cada uno de los involucrados y, por tanto, en el ambiente donde se genera la convivencia. En primer lugar, los agresores aprenden que pueden lograr reconocimiento y estatus mediante el uso constante de actos violentos y agresivos, situándolos en la antesala de los comportamientos delictivos. En cuanto a las víctimas, las consecuencias suelen desencadenar en fracaso, bajo rendimiento académico, fobia de asistir a la escuela, depresión, pérdida de autoestima, niveles altos y continuos de ansiedad y, en definitiva, una personalidad insegura y poco sana para su desarrollo integral. Por último, en el caso de los espectadores, se refuerzan aquellas posturas individualistas e insensibles, ya que las conductas violentas pueden ser interpretadas como importantes y respetables para conseguir lo que se desea (Rodríguez et al, 2009; Artavia, 2012).

#### **1.4.4. LA INCIDENCIA DE LA VIOLENCIA ESCOLAR EN MÉXICO Y AMÉRICA LATINA**

Es posible identificar distintos estudios que muestran la incidencia de acciones violentas en las escuelas de México y países de América Latina. Tal es el caso del estudio realizado por Román y Murillo (2011) con 91,223 estudiantes de sexto grado de primaria en 16 países de América Latina (Argentina, Brasil, Colombia, Costa Rica, Cuba, Chile, Ecuador, El Salvador, Guatemala, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana y Uruguay), en el que poco más de la mitad (51.1%), señalaron haber experimentado robos, insultos, amenazas o golpes por parte de sus compañeros en la escuela durante un mes anterior al

estudio. Sumado a ello, más de la mitad (62.4%), reconoció haber presenciado algún episodio de violencia que involucraba a alguno de sus compañeros, siendo el robo la agresión más frecuente, seguida de la violencia verbal y, por último, la violencia física, orden que siguieron todos los países, aunque en distintos porcentajes.

Asimismo, en Colombia, Rodríguez et al. (2009) descubrió que los estudiantes de 25 grupos de 3°, 4° y 5° de primaria, resolvían sus desacuerdos mediante la agresión, siendo que las más frecuentes fueran las conductas de acoso psicológico (insultos, burlas, apodos, discriminación por rasgos físicos y la exclusión del otro), seguidas de las que implicaban agresiones físicas (empujar, golpear y hacer zancadilla). Aunado a ello, los alumnos expresaron mantener una relación de orden coercitivo con su profesor, puesto que el mismo practicaba su poder a través de la descalificación, la amenaza, la sanción y el control.

Similarmente, Artavia (2012; 2013) analizó la violencia escolar tanto explícita como implícita que 150 estudiantes costarricenses de 4°, 5° y 6° de primaria, experimentaban en su escuela durante el recreo. Para obtener estos datos, se llevaron a cabo veinte observaciones, se utilizó un cuestionario dirigido a los estudiantes y se retomaron los reportes del profesorado. Los hallazgos mostraron que la violencia explícita se manifestaba mediante juegos bruscos, enfrentamientos, peleas, golpes y el uso de un lenguaje insultante y ofensivo, lo cual se constató con las respuestas del 87% del alumnado participante (Artavia, 2012). Con respecto al tipo de violencia implícita suscitada, tanto las observaciones realizadas como el reporte de los docentes, destacaron la presencia de insultos y apodos entre pares, además de que el 72% de los alumnos manifestaron que, en ocasiones, recibían amenazas por parte de sus compañeros (Artavia, 2013).

En particular, los estudios realizados en México reflejaron situaciones similares. Por ejemplo, la investigación de la SEP y UNICEF (2009), centrada en conocer las características de la violencia de género, reveló que de los 26, 319 alumnos participantes, aproximadamente el 30% expresó haber sido agredido por alumnos

del género masculino, mientras que casi el 20% señaló ser agredido por niñas. En cuanto al tipo de agresiones sufridas, se encontró que las patadas, puñetazos y empujones fueron más comunes en los niños, mientras que los empujones y jalones de cabello, lo fueron en las niñas. Asimismo, casi el 10% indicó haber experimentado algún tipo de agresión, humillación o insulto por parte de su profesor. Además, de los 1,485 profesores que participaron también en dicho estudio, se encontró que casi el 8% mencionó haber recibido insultos, golpes, gritos y/o humillaciones por parte de algún alumno.

Aunado a esto, la Encuesta Internacional de Enseñanza y Aprendizaje [TALIS], aplicada a 4,000 profesores mexicanos de secundaria, reflejó que los mismos perciben que sus alumnos presentan conductas que alteran el clima escolar. Así, el 13.2% señaló el vandalismo o robos, casi el 30% la intimidación o el abuso verbal, el 3% la intimidación o abuso verbal hacia docentes o directivos y muy cerca del 11% indicó que hay daños psicológicos causados por la violencia entre estudiantes, representando éste el nivel más elevado entre los países participantes (OCDE, 2014).

Además, Valadez (2014) en prensa, afirmó que cifras del Instituto Politécnico Nacional (IPN) y de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), estiman que de los 26 millones 12 mil 816 estudiantes de los niveles preescolar, primaria y secundaria, alrededor del 60% y 70% ha sufrido *bullying*. Específicamente, siguiendo a Morales (2014), el Consejo Ciudadano de la Ciudad de México, registró un incremento del 59% en los reportes de acoso escolar que se reciben en la línea ciudadana, pasando de un promedio de 91 llamadas al mes en 2013 a 145 en cada uno de los primeros siete meses del 2014. De estas denuncias, el 46% corresponden a estudiantes de nivel primaria, seguidos de un 29%, de los de secundaria, con lo que sumado significa que el 75%, es decir, 7 de cada 10 casos de acoso escolar, se presentan en el nivel básico. Así también, del 57% de los reportes, el 17% refiere a violencia física, un 16% a violencia psicológica y el resto se divide en otro tipo de agresiones.



En conclusión, la violencia representa uno de los principales obstáculos para lograr la misión social de los centros educativos latinoamericanos, la cual consiste, de acuerdo con Lamas (2013), en atender la socialización de los estudiantes, la integración de sus valores, así como impulsar sus sentimientos de pertenencia, por lo que se reconoce la importancia de encaminar esfuerzos hacia su prevención en las escuelas.

### **1.5. LA GESTIÓN DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR**

El contexto escolar ofrece un espacio de interacción cotidiana entre los distintos actores educativos (alumnos, profesores, administrativos, directivos y padres de familia), facilitando así la aparición de oportunidades para compartir y promover diversas experiencias sociales. Sin embargo, dichas experiencias están reguladas por ciertos parámetros organizativos y criterios conductuales establecidos dentro de los centros escolares, los cuales forman parte de la gestión educativa. En este sentido, siguiendo a Fierro, Tapia, Fortoul, Martínez-Parente, Macouzet y Jiménez (2013), los procesos de gestión escolar adquieren un papel significativo en la educación para una convivencia encaminada a la democracia, la inclusión y la paz, puesto que las prácticas ejercidas por las autoridades educativas, configuran la base para propiciarla, o no, en la comunidad escolar.

Cabe precisar que, según la SEP (2010b), la gestión refiere al conjunto de acciones integradas para lograr uno o más objetivos en un plazo determinado. En palabras de Carletti (2014), la gestión refiere a la implementación de las acciones y las medidas necesarias para la consecución de los objetivos de la institución. Con base en esto, la gestión escolar puede definirse como el conjunto de prácticas articuladas y encaminadas a lograr la formación integral de los educandos, representando así, según lo expresa Palma (2011), el principal soporte del proceso educativo que demanda las responsabilidades del equipo directivo a cargo de la escuela.

Ahora bien, es importante resaltar que los centros escolares tienen el propósito de formar individuos capaces de hacer valer los derechos de los demás a pesar de sus diferencias, por lo que la gestión escolar debe incluir distintos procedimientos, criterios, instrumentos y recursos que aseguren un ambiente protector, justo y libre de violencia para los educandos, en donde aprendan comportamientos democráticos y lleven a cabo el ejercicio de la ciudadanía (Palma, 2011; SEP, 2015). Por este motivo, resulta indispensable una adecuada gestión de la convivencia escolar, ya que la misma tiene como propósito principal la promoción de la paz mediante el establecimiento de interacciones humanas basadas en el aprecio, el respeto y la tolerancia, las cuales contribuyan a prevenir y atender las conductas de riesgo y a propiciar el cuidado de los espacios y bienes colectivos (Fierro, 2013).

Es así como, según Fierro (2013), la gestión de la convivencia escolar puede ser analizada a partir de tres ejes principales, los cuales no deben concebirse de manera separada:

1. Convivencia inclusiva: implica apoyar y asumir la diversidad como una herramienta de aprendizaje, donde el objetivo principal es eliminar la exclusión social, derivada de actitudes y respuestas frente a la raza, clase social, etnia, religión, género y capacidad. De esta forma, propone favorecer la inclusión en la escuela a partir de promover relaciones basadas en la comunicación, el diálogo y la colaboración.
2. Convivencia democrática: involucra la participación en la vida colectiva mediante la capacidad reflexiva y el trabajo con otros. Su objetivo primordial consiste en lograr el desarrollo de las siguientes capacidades: autorregulación emocional y resolución de conflictos de una manera pacífica. Para dicho propósito, se requiere la utilización de herramientas tales como el diálogo, la deliberación y el consenso, así como la participación en la formulación y seguimiento de las normas.

3. Convivencia pacífica: se construye en función de las anteriores y refiere a la capacidad de establecer interacciones humanas basadas en el aprecio, el respeto y 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. Su objetivo es lograr que se dé respuesta a los conflictos que se suscitan dentro del aula y la escuela desde una vía pacífica, usando el diálogo como herramienta fundamental para abordar aquellas situaciones de desencuentro entre pares o grupos, así como el respeto y cumplimiento de las normas.

Por su parte, Hirmas y Carranza (2009) establecieron una matriz de indicadores que distingue diferentes espacios de intervención y observación en la gestión para la convivencia escolar. Dichos espacios se organizan de la siguiente forma:

1. El espacio curso/aula, considera los procesos de enseñanza y aprendizaje como íntimamente ligados a los procesos de convivencia, siempre y cuando represente un espacio privilegiado para el desarrollo de habilidades socio-afectivas y éticas.
2. El espacio comunidad escolar, incorpora a estudiantes, padres y madres de familia, directivos, docentes, asesores y personal de apoyo.
3. El espacio socio-comunitario, refiere a las acciones y los vínculos entre la comunidad externa y la escolar, las cuales integran la acción pedagógica e institucional de la escuela.

Además, para el análisis-intervención de cada uno de dichos espacios, Hirmas y Carranza (2009) consideraron las siguientes dimensiones y sus prácticas correspondientes:

1. El ejercicio del liderazgo, la organización y participación escolar: que comprende los procesos organizacionales de gestión institucional, tales como la planeación, evaluación y coordinación, así como la generación de

estructuras e instancias para el desarrollo de acciones en el ámbito de la convivencia.

2. Los procesos de enseñanza-aprendizaje; conformados por la planeación, las prácticas pedagógicas, los estilos de trabajo y evaluación de los aprendizajes, las medidas de apoyo y las formas de colaboración que se establecen con las familias para responder a las necesidades del alumnado.
3. El clima de relaciones, normas de convivencia y disciplina: comprende las relaciones de comunicación entre estudiantes y los distintos agentes educativos, la construcción de normativas escolares, la mediación y resolución pacífica de conflictos, las acciones de prevención de violencia escolar y atención de estudiantes con dificultades de adaptación social.

Con base en esto, gestionar la convivencia escolar refiere a la planeación y puesta en marcha de un conjunto de procedimientos y prácticas que faciliten la integración equitativa de los educandos, al tiempo que promuevan su participación activa y pacífica en los ámbitos que les afectan. Para ello, se requiere que las autoridades provean de prácticas que contemplen el desarrollo de habilidades para trabajar con otros, resolver los conflictos, reconocer y apoyar situaciones que puedan demandar el soporte y la solidaridad de los compañeros, así como la capacidad de escucha activa, diálogo y empatía. Debido a esto, dicha gestión no puede centrarse en un único espacio de acción, puesto que su eficacia depende de la integración coherente de las acciones que van desde el nivel micro (aula) al nivel macro (espacio socio-comunitario), en donde se incluyan a los alumnos, profesores, directivos, padres de familia y actores externos de la localidad.

## **1.6. HACIA UN MODELO INTEGRAL PARA GESTIONAR LA CONVIVENCIA ESCOLAR**

Lograr la promoción de una convivencia orientada a la democracia, la inclusión y la paz en los centros educativos, dependerá, en gran medida, del tipo de gestión

implementada en los mismos. Bajo dicho supuesto, algunos autores han identificado determinados modelos de intervención para gestionar la convivencia escolar. Tal es el caso de Arribas y Torrego (2006), quienes destacan los siguientes tres modelos:

1. Modelo punitivo. Consiste en establecer una sanción, impuesta por una persona externa al sitio en donde se originó la falta, orientada a reparar el daño de una acción que va en contra de las normas de interacción generales (decretos de derechos y deberes de los alumnos) o del centro educativo (reglamento interno). Además, dicho modelo no produce reconciliación entre las partes involucradas en el conflicto, por lo que puede debilitar tanto la capacidad de autorregulación como el desarrollo de un aprendizaje moral en los involucrados.
2. Modelo relacional. Se centra en la resolución del conflicto a través del diálogo y por iniciativa de las partes involucradas, pero sin ayuda del centro educativo. Dicho modelo puede favorecer la reparación del daño, la reconciliación de la víctima y el agresor y el abordaje de las causas profundas del conflicto que permitan hallar una resolución; empero, al no cumplir el centro educativo su función de primordial agente regulador, no garantizará una prevención generalizada.
3. Modelo integrado: permite la participación del centro educativo, el cual propone un procedimiento democrático de elaboración de normas y consecuencias ante su incumplimiento, al mismo tiempo que establece una estructura organizativa y curricular especializada para tratar y prevenir los conflictos. En general, este modelo potencia la prevención generalizada de los conflictos y la implicación de todos, puesto que permite su tratamiento personalizado, al tiempo que transmite un mensaje de autoridad educativa.

Asimismo, Fierro (2013) y Carbajal (2013) destacan las siguientes propuestas de intervención:

1. Restringido: enfatiza la modificación de conductas agresivas en los estudiantes como forma de prevenir y controlar la violencia escolar. Su principal plataforma pedagógica son los programas psicológicos y educativos, que utilizan estrategias correctivas encaminadas a desarrollar habilidades socio-emocionales en los estudiantes, así como estrategias de control conocidas como tolerancia cero, o de mano dura, las cuales tienden a excusar o promover la violación de los derechos humanos bajo el nombre de orden, el cual es impuesto por el poder de la autoridad.
2. Amplio: integra las relaciones democráticas y las estructuras de participación como elementos esenciales para la construcción y consolidación de la paz. Las estrategias que se utilizan en este campo, además de ser preventivas, se dirigen a todos los actores educativos y se centran en la promoción del trabajo en equipo, el desarrollo de herramientas para la comunicación, el diálogo, el ejercicio del pensamiento crítico, la deliberación basada en dilemas, la formación ciudadana, la resolución de conflictos y la participación de los estudiantes en proyectos de acción social comunitaria.

Similarmente, Lamas (2013) señala dos líneas de prevención encaminadas a desarrollar competencias sociales:

1. Centrada en el individuo: cuyas intervenciones buscan promover habilidades sociales, de construcción personal y de carácter moral en los alumnos, entre otras, basándose en el supuesto de que las fortalezas y recursos psicológicos son características positivas de la personalidad, que dirigen u organizan el comportamiento en diferentes situaciones y se desarrollan, o se modifican, a partir de las interacciones con otros individuos o con el entorno.
2. Centrada en el contexto: cuyas intervenciones se centran en promover cambios en el proyecto de la institución educativa; por ejemplo, formulando propuestas educativas transversales, formando al profesorado y creando

entornos cooperativos y otros recursos que supongan la movilización tanto del contexto escolar como de los agentes educativos involucrados.

En síntesis, las intervenciones encaminadas a gestionar la convivencia escolar pueden categorizarse en dos modelos básicos: el primero, se centra en una intervención dirigida a los educandos, sin la participación de la escuela, cuya finalidad es desarrollar en ellos determinadas habilidades o competencias sociales, basándose en el supuesto de que el cambio conductual y actitudinal de los mismos, permitirá disminuir las conductas de violencia y, consecutivamente, a mejorar la forma de convivir; el segundo, por otro lado, se enfoca en desarrollar estas habilidades en los educandos, a partir de involucrar la formación, participación y colaboración activa de los distintos agentes educativos (docentes, directivos y padres de familia), concibiendo a la convivencia, no sólo como una manera de prevenir o reducir la violencia, sino como un proceso que no puede mejorar sin la intervención activa de todos los actores participantes.

Además, contrario a las intervenciones dirigidas únicamente al educando, las cuales regularmente son implementadas por programas externos a la comunidad escolar, el modelo de gestión que contempla a toda la comunidad educativa, favorece aspectos como: la colaboración y el trabajo en equipo de y entre los directivos, docentes y padres de familia; la autonomía del centro escolar para establecer y regular sus propios procesos de gestión; y la creación de un sentimiento de pertenencia que facilite el compromiso y la responsabilidad de cada uno de los integrantes con respecto a la mejora de la convivencia escolar.

Ejemplo de este tipo de intervenciones, lo ilustra el proyecto realizado por Ramírez, Carbajal y Fierro (2008), cuyo objetivo principal fue mejorar la convivencia escolar mediante una oferta de valores estructurada y compartida por todos los agentes educativos de una escuela primaria mexicana. El proyecto consistió en tres fases: 1) la sensibilización y concientización de los profesores sobre la importancia de formar en valores; 2) la construcción de las normas de clase de manera colectiva (docentes, alumnos y madres de familia); y 3) la retroalimentación, donde se estableció y dio seguimiento a las normas y a las

actitudes que regirían la convivencia. Los resultados de dicho proyecto mostraron: una creciente colaboración de las madres de familia; un esfuerzo intencional de los profesores para que sus alumnos aprendieran a convivir con base en valores como el respeto y la tolerancia; la colaboración y retroalimentación mutua entre los maestros; y una promoción externa del proyecto por parte de los docentes que ya no laboraban en el centro.

Igualmente, en Perú, un estudio buscó identificar los cambios promovidos en distintas escuelas a partir de la gestión democrática, la formación docente, el estímulo a la innovación educativa para mejorar los aprendizajes de los estudiantes y el fortalecimiento de vínculos entre escuela y comunidad. Con ello, se lograron modificar los siguientes aspectos principales: 1) cambio de una práctica docente encerrada en el aula a un auténtico trabajo en equipo; 2) los directivos y profesores pasaron de un estilo de liderazgo vertical y autoritario a otro más dialogante y participativo; y, finalmente, 3) los directivos crearon un colectivo para compartir sus preocupaciones, expectativas, dudas, logros y dificultades con respecto a la gestión de sus instituciones educativas, lo cual les brindó la oportunidad de desarrollar sus capacidades para una gestión más autónoma, ganando mayor seguridad y confianza profesional para ejercer sus funciones (Céspedes, Mellardo y Del Castillo, 2008).

Otro ejemplo, es el proyecto realizado por Rodríguez y Vaca (2010), en Colombia, el cual consistió en diseñar una propuesta de intervención comunitaria para la convivencia escolar, basada en las necesidades particulares expresadas por estudiantes, padres, profesores y directivos de una institución educativa. De modo general, la propuesta de intervención contempló: 1) el análisis reflexivo y colectivo del “Manual de convivencia”; 2) el diseño de un programa psicoeducativo orientado al desarrollo de competencias comunicativas, emocionales y cognitivas que favorezcan la construcción de relaciones incluyentes, el cual aborde temas como el trabajo en equipo, los roles y el contexto escolar, la gestión del conflicto y las interacciones cotidianas; 3) brindar asesoría psicológica individual y/o familiar a los educandos; y 4) favorecer el trabajo en redes intra y extramurales que



promuevan la participación de todos los actores educativos en procesos de planeación, organización y toma de decisiones frente a situaciones que les conciernen.

Así también, países como Argentina, Brasil, Colombia, Costa Rica, Chile, Ecuador, Paraguay, Nicaragua, El Salvador y Venezuela, poseen políticas públicas, programas nacionales y/o experiencias educativas para la convivencia escolar y la prevención de la violencia, las cuales involucran a todos los actores educativos. Entre dichas acciones se hallan las siguientes: 1) los encuentros temáticos, artísticos y recreativos con, para y entre estudiantes; 2) actividades de sensibilización, capacitación, investigación, acción, constitución de redes, desarrollo y/o fortalecimiento de capacidades profesionales o institucionales que incluyen a otros actores de la comunidad; y 3) políticas educativas que buscan comprometer al sistema educativo en su conjunto (Palma, 2011).

Por su parte, en el año 2014, México puso en marcha el Programa Nacional de Convivencia Escolar, el cual incluye, entre otras acciones, el “Proyecto a favor de la Convivencia Escolar” [PACE] y los marcos locales de convivencia escolar (SEP, 2014a). Concretamente, el PACE busca favorecer la convivencia escolar a partir de diversas acciones, una de las cuales es elaborar materiales que contribuyan al trabajo académico que maestros y alumnos llevan a cabo en el salón de clase (SEP, 2014b). Mientras tanto, de acuerdo con la SEP (2014a), los marcos de convivencia tienen como propósitos principales:

- Establecer reglas entre los actores de la comunidad escolar para que todos conozcan sus derechos y responsabilidades.
- Garantizar que las normas de la escuela se apeguen a un enfoque de pleno respeto a los derechos de las niñas, niños y adolescentes.
- Establecer un marco común para el manejo de la disciplina en las escuelas y aulas.

- Dar certidumbre y apoyar a la escuela y a la comunidad escolar al contar con reglas y procedimientos claros, justos y equitativos.

En conjunto, un modelo de gestión para la convivencia escolar que contemple a todos los actores educativos, no sólo se encaminará a disminuir las conductas de violencia presentadas en los educandos, sino que además intentará promover, de un modo más autónomo y sustentable, acciones que faciliten la colaboración entre los distintos actores de la comunidad educativa en dirección al logro de una cultura inclusiva, democrática y pacífica, lo cual es considerado un elemento clave para la formación integral de los estudiantes. Por dicha razón, tal y como lo señala Díaz Aguado (2013), resulta necesario redefinir los papeles escolares para que sean coherentes con los valores hacia los que aspira la sociedad actual, creando así una cultura de la colaboración, en la cual los distintos miembros de la comunidad escolar trabajen en torno a objetivos compartidos. En este contexto, el profesorado como uno de los principales actores educativos, deberá encaminar su práctica hacia la construcción de situaciones de aprendizaje que permitan a los alumnos desarrollar habilidades orientadas a lograr los objetivos anteriores, lo cual se profundizará en el siguiente capítulo.

## **CAPÍTULO 2**

### **LA ACTUACIÓN DEL DOCENTE EN EL AULA PARA PROMOVER LA CONVIVENCIA**

#### **2.1. EL AULA COMO UN ESPACIO PROPICIO PARA CONVIVIR**

De acuerdo con la matriz de indicadores de Hirmas y Carranza (2009), la convivencia puede analizarse desde los distintos espacios que conforman la escuela. Tal es el caso del aula, que además de ser el principal espacio destinado al desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje, representa también, de acuerdo con Jackson (1996), el contexto social en donde interactúan cotidianamente alumnos y docentes. Por ello, en el aula se genera una diversidad de experiencias, tanto sociales como emocionales, en las que se ven implicados distintos puntos de vista, intereses, motivaciones, creencias, expectativas, estilos de enseñanza y de aprendizaje, entre otros, que pueden sentar las bases para la aparición de conflictos.

Siguiendo esto, cabe destacar que los conflictos se entienden como los desacuerdos existentes entre las personas, o grupos, en cuanto a ideas, intereses, principios y valores, los cuales generan que las partes involucradas perciban que sus intereses son excluyentes, aunque no lo sean (Pérez y Pérez de Guzmán, 2011). De forma similar, Arellano y Tinedo (2012), expresan que el conflicto inicia cuando se percibe una interferencia que impide lograr los objetivos deseados, es decir, surge como expresión de las diferencias de intereses, deseos y valores de sus participantes. Así, es posible encontrar un sin número de situaciones conflictivas en el aula, las cuales van desde una simple discusión por no compartir un material entre compañeros hasta aquellas que implican un enfrentamiento directo con el docente.

Sin embargo, el conflicto puede ser visto como un problema cuando se convierte en una competencia o lucha de poder, donde los asuntos se plantean como situaciones de ganar o perder, de imponer la voluntad de aquel que gana,

generando un ambiente propicio para la violencia (Arellano y Tinedo, 2012). De este modo, se suscitarán sentimientos desagradables hacia el conflicto, obligando a las personas a evitarlos y aislarse, dañando sus relaciones interpersonales y ocasionándoles enojo y frustración, sentimientos que pueden derivar en afectaciones psicosomáticas. Dichas condiciones en las escuelas, propiciarán la aparición de conductas perturbadoras y poco favorables para que se desarrolle el proceso de enseñanza-aprendizaje y la formación integral de los educandos (Cubero, 2011).

Contrario a ello, el conflicto puede ser considerado un constructor renovador de las relaciones interpersonales cuando las diferencias se resuelven en una situación ganar/ganar que favorece a ambas partes en el conflicto (Arellano y Tinedo, 2012). En este sentido, el conflicto se puede concebir como una oportunidad para fortalecer las propias capacidades, a partir del autoconocimiento y la búsqueda de soluciones que favorezcan el desarrollo integral. Desde esta perspectiva, el conflicto puede ser aprovechado como una situación educativa que promueve actitudes de respeto, tolerancia al pensamiento divergente, crítica de carácter constructivo, discusión e intercambio de ideas, expresión de ideas propias y el análisis reflexivo de ideas ajenas (Cubero, 2011).

Tomando en cuenta lo anterior, el aula se puede considerar un ámbito privilegiado para fomentar una convivencia dirigida a la democracia, la inclusión y la paz, ya que abarca el proceso de negociaciones y acuerdos, llevados a cabo de manera conjunta por los miembros del grupo escolar (docente y alumnado), para determinar los parámetros conductuales y actitudinales que favorecerán el establecimiento de relaciones interpersonales positivas, basadas en el respeto, la tolerancia y la confianza, sin los riesgos de la violencia. Con ello, el aula se convierte en un espacio donde, tanto los alumnos como el docente, pueden participar, debatir, negociar, valorar las diferencias, respetar al otro, ponerse de acuerdo, colaborar, aprender a aceptar críticas, expresar puntos de vista, resolver conflictos de manera pacífica, entre otros (Arribas y Torrego, 2006).

No obstante, para lograr lo anterior, en el aula debe propiciarse, de antemano, un clima o ambiente que facilite y promueva su aparición, pues de acuerdo con Marchena (2012), la forma de actuar de una persona es resultado de su interacción con el contexto donde se desenvuelven sus comportamientos. Acorde con ello, según Comella (2013), un clima positivo en el aula, determinado por el establecimiento de relaciones cálidas, respetuosas y protectoras, que fomenten la autoestima de los educandos, incidirá en la mejora de la aceptación a la diversidad y contribuirá al desarrollo de las competencias académicas.

En general, tal y como lo señala Vallejo (2009), el clima del aula se puede desarrollar entre dos extremos:

1. *El favorable*: representado por un clima participativo y coherente, en el cual existen mayores posibilidades de impulsar la formación integral del educando desde el punto de vista académico, social y emocional, puesto que genera confianza y fomenta el conocimiento mutuo en lugar de la competitividad, existiendo así mayores oportunidades para la creación de un entorno armónico.
2. *El desfavorable*: caracterizado por un clima autoritario y no coherente, donde imperan las relaciones de poder, dominación y control, debido a que no se estimulan los procesos interpersonales ni la participación libre y democrática, lo cual promueve comportamientos individuales y sociales hostiles.

De acuerdo con esto, si las relaciones se establecen sobre la base de actitudes positivas como la cooperación, la aceptación, la confianza, la participación, la autonomía, el diálogo y la valoración positiva de los demás y de sí mismo, el clima de aula será positivo y gratificante. Por el contrario, si las relaciones en el aula se sustentan sobre actitudes negativas como la competitividad, la intolerancia, la frustración, el individualismo, la falta de tacto, las reacciones agresivas y sin control, el aplazamiento de decisiones y la dificultad para asumir los propios errores, entonces el clima de aula será negativo (Vallejo, 2009).

En resumen, el aula alberga al grupo escolar, conformado principalmente por docente y alumnos, quienes tienen distintas necesidades, ideas, hábitos, creencias, puntos de vista, opiniones y tipos de personalidad que componen la compleja estructura del grupo. Sin embargo, dicho espacio sólo será un lugar propicio para la convivencia democrática, inclusiva y pacífica cuando exista un ambiente de confianza, apoyo y respeto a la diversidad, donde se regule la participación, se fomente el análisis crítico y reflexivo de las situaciones y los conflictos sean resueltos de manera pacífica mediante el diálogo y la negociación de acuerdos. De esta manera, se favorecerá la libre expresión de ideas, puntos de vista y emociones que se verán reflejados en relaciones positivas de confianza, así como en conductas prosociales, tales como el apoyo, la cooperación y la solidaridad.

## **2.2. EL PERFIL ACTUAL DEL DOCENTE PROMOTOR DE LA CONVIVENCIA**

El docente es el encargado de planear, organizar y ejecutar prácticas educativas concretas para el trabajo con los educandos en el aula, las cuales propicien las condiciones óptimas para favorecer la formación integral de los mismos. A causa de ello, de acuerdo con el INEE (2010), los profesores son actores fundamentales para ejercer el derecho a la educación, puesto que buscan alcanzar los propósitos educativos a partir de la organización que hacen del ambiente en el salón de clases, de las características individuales de los alumnos, de los contenidos de enseñanza, de la infraestructura disponible y de los recursos materiales y financieros.

Sin embargo, no hay que olvidar que la actuación del maestro está determinada, en parte, por sus creencias, las cuales se hallan sustentadas en su formación, perfil profesional, experiencia personal y por las características propias del contexto en donde desempeña su labor (Lucas, 2001). Asimismo, sus prácticas se verán íntimamente ligadas con las teorías que giran en torno al proceso de enseñanza-aprendizaje, mismas que, en su mayoría, constituyen el punto de

partida para tomar decisiones didácticas. De acuerdo con ello, siguiendo las ideas de Estebaranz (2001), Zabala (2007) y Hernández, Maquilón y Monroy (2012), se identifican dos enfoques de enseñanza principales que pueden servir de sustento para explicar las prácticas de los docentes:

1. Enfoque directivo o tradicional, centrado en el profesor: surge de un contexto que pretendía preservar la herencia cultural de la sociedad y le otorga al profesor las siguientes funciones: planificar y dirigir el desarrollo del aprendizaje, organizar los contenidos escolares y gestionar la clase. De este modo, la ocupación máxima del profesor consiste en transmitir a sus educandos los conocimientos mediante clases puramente expositivas, manteniendo una relación unidireccional docente-alumno, concibiendo al aprendizaje como un proceso acumulativo, consistente en reproducir la información adquirida sin transformarla, y donde las evaluaciones se centran sólo en los resultados de las pruebas académicas. En este sentido, los alumnos son simples receptores de los conocimientos impartidos, ya que tanto sus conocimientos previos como sus necesidades, intereses y estilos de aprendizaje, no son tomados en cuenta por el educador.
2. Enfoque centrado en el aprendizaje del alumno: proviene de enfoques constructivistas que abogan por la autonomía del alumno en su proceso de aprendizaje. Siguiendo esto, el estudiante es quien construye su conocimiento a partir de una relación profesor-alumno más interactiva, donde el docente figura como un facilitador de los procesos de aprendizaje de sus alumnos y como un guía en las tareas de solución de problemas, descubrimiento, formación de conceptos, etc.; esto, a partir de la organización que hace del escenario de enseñanza, el empleo de estrategias didácticas adecuadas, además de su manera para estimular el desarrollo individual, a través de la promoción del aprendizaje autorregulado y del aprendizaje cooperativo.

No obstante, se destaca que el enfoque centrado en el aprendizaje del alumno es el que resulta más apto para lograr los objetivos educativos actuales, ya que hoy

en día, la educación demanda un maestro orientado a favorecer la autonomía de los educandos en su proceso de aprendizaje. A causa de ello, el profesorado tendrá que minimizar la enseñanza excesiva de contenidos únicamente conceptuales, pues tal y como lo señala Delval (2013), estos se olvidan con rapidez y se degenera la capacidad de los alumnos para aplicar los conocimientos escolares en situaciones concretas y prácticas de la vida. De esta manera, el docente educará a sus estudiantes para que sean capaces de emplear un conjunto de saberes, destrezas y actitudes que, de manera conjunta, le permitan afrontar, lo más eficazmente posible, una situación problemática.

A partir de esto, según Díaz Barriga y Hernández (2010), las propuestas didácticas del profesor contemplarán, de manera integral, los siguientes tipos de contenidos: 1) *declarativos* (“saber qué”), vinculados al conocimiento de hechos, acontecimientos y datos que se aprenden mediante actividades de copia o repetición, al igual que conceptos y principios que requieren la comprensión de su significado esencial, a partir de contrastarlos con los conocimientos previos; 2) *procedimentales* (“saber hacer”), involucran la ejecución de distintos procedimientos orientados hacia un fin determinado y se aprenden mediante la ejercitación y realización constante; 3) *actitudinales* (“saber ser”), engloban los valores, las actitudes y las normas, cuyo aprendizaje requiere de actividades complejas como técnicas participativas y experienciales, todas ellas generadas dentro del ambiente social en donde se desenvuelven los distintos actores educativos.

Lo anterior, implica que el profesor cuente con una gama de habilidades que le permitan poner en marcha la planeación y ejecución de actividades, orientadas al desarrollo de las competencias de los alumnos. En este sentido, Fernández (2013), identificó que las competencias con las que deben contar los maestros, refieren a las siguientes:

1. *Pedagógico-didácticas*: involucran la capacidad del docente para innovar las estrategias de enseñanza y la evaluación, de tal manera que se vayan perfeccionando y encaminando hacia el logro de procesos de aprendizaje



cada vez más autónomos. Así, el profesor: fija metas y establece prioridades con los objetivos a evaluar; planifica y evalúa a corto, mediano y largo plazo; manifiesta interés por las actividades; crea diversas situaciones de enseñanza-aprendizaje; induce la expresión de puntos de vista personales; propicia diálogos y situaciones destinadas a la reflexión sobre la diversidad, entre otros.

2. De liderazgo: implica las competencias interpersonales de: tomar decisiones oportunas; fomentar la toma de decisiones en un marco de comunicación y negociación; crear un clima de confianza y comunicación; manejar conflictos; y favorecer la vinculación de las distintas posturas sociales y culturales del centro educativo.
3. De gestión de grupo y aprendizaje cooperativo: refieren a competencias tales como: discutir sobre el logro de los objetivos; gestionar las metodologías de trabajo didáctico y las tareas de aprendizaje; evaluar las relaciones de trabajo y las acciones positivas y negativas de los miembros del grupo; usar diversas estrategias de comunicación y de negociación que faciliten una relación grata y eficaz; y, finalmente, propiciar diálogos y situaciones destinadas a la reflexión sobre la práctica, las competencias, etc.
4. De investigación: relacionadas con la actitud favorable del docente hacia el aprendizaje continuo y la innovación, además de su capacidad para manejar las herramientas tecnológicas de aprendizaje.
5. Interactivas: implican la empatía hacia el alumno y la promoción de la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre ellos.
6. Éticas: dirigidas a que el educador respete las normas, asuma compromisos y tareas, sea honesto, refuerce valores siendo un modelo coherente con los mismos, sea tolerante con el proceso de aprendizaje de sus alumnos, se preocupe por ellos, los motive y oriente, conozca sus

características, dificultades, aspiraciones, entorno social, económico y condiciones de vida.

7. Sociales: involucran la capacidad de: favorecer la comunicación; distinguir las situaciones que requieren colaboración; establecer una relación de confianza con las familias; informar sobre la evolución del alumnado; y colaborar con los otros agentes educativos.

Siguiendo esto, el maestro debe: 1) poseer una amplia formación cultural con una real comprensión de su tiempo y de su medio para que sea un individuo con autonomía personal y profesional; 2) contar con una formación pedagógica y académica consistente; 3) asumir principios éticos sólidos, expresados en una auténtica vivencia de valores, los cuales le permitan mantener una actitud libre, solidaria, justa, cooperativa, responsable, respetuosa y participativa, siendo capaz de defender la pluralidad de valores y de opciones morales (Riera y Sansevero, 2009; Pérez y Pérez de Guzmán, 2011; Fernández, 2013).

Asimismo, el profesor deberá ofrecer un espacio de aprendizaje en donde se valore a todos los alumnos, exista respeto mutuo y se les motive a trabajar juntos. De esta manera, se convierte en un agente capaz de aplicar las normas ayudado por sus educandos, logrando transferir su autoridad a la autoridad del grupo a lo largo del curso escolar, ejemplificando así un auténtico gobierno democrático donde todos participen, decidan y sean responsables de lo que se debe hacer (Delval, 2013). Para lograrlo, el educador compartirá sus opiniones con los estudiantes sin más limitaciones que el derecho de los demás, ofrecerá un trato digno ante la condición humana, defenderá los derechos de los niños y adolescentes e invitará a los alumnos a dar sus opiniones y hacer críticas constructivas para tomar decisiones colectivas sobre asuntos de interés común (Riera y Sansevero, 2009).

Con base en ello, el docente promotor de una convivencia dirigida a la democracia, la inclusión y la paz, dejará de lado el enfoque tradicional de la enseñanza, el cual le resta importancia a las relaciones interpersonales entre

profesor y alumnos, y asumirá un enfoque centrado en el aprendizaje que promueva la formación integral del educando. Aparte, agregará a los contenidos conceptuales aquellos de tipo procedimental y actitudinal y se encaminará a lograr la autonomía educativa del alumnado, así como la comprensión de los límites de su propia libertad de acción. Aunado a esto, deberá estar dispuesto a desarrollar aquellas competencias que le permitan ser un modelo coherente con la promoción de actitudes democráticas, respetuosas de los derechos humanos y defensoras de la diversidad y la paz.

### **2.3. LOS PROBLEMAS CONDUCTUALES DE LOS EDUCANDOS: UN RETO PARA LA PROMOCIÓN DE LA CONVIVENCIA EN EL AULA**

De acuerdo con Cubero (2011) y Vallés (2013), los alumnos pretenden cubrir determinadas necesidades personales en el centro escolar, las cuales refieren, de modo general, a la aceptación, admiración, reconocimiento, seguridad, afecto y respeto. Sin embargo, el alumnado, al no satisfacer sus necesidades de pertenencia y apoyo, tanto por su grupo como por la escuela, sentirse aprobado por su grupo de pares, tener logros académicos, así como de que existan relaciones positivas entre su hogar y su escuela, entre otros, expresará descontento, frustración, aburrimiento, disminución en el interés por los objetivos educativos, estados de agresividad e inconformidad, que facilitarán el surgimiento de un clima de grupo desfavorable (Comella, 2011).

Entre las principales situaciones de conflicto que pueden propiciar la aparición de dichas expresiones negativas, se encuentran las siguientes: 1) aquellas que involucran a un docente que pone sus necesidades por encima de las de sus alumnos, ocasionando una lucha de poder o una confrontación de ideas, creencias, valores, opiniones o estilos de vida; 2) cuando los alumnos no comparten intereses con el resto del grupo y pretenden satisfacer sus propias necesidades mediante conductas agresivas o violentas, desvalorizando las necesidades de los demás; y 3) los currículos que plantean conocimientos o

información, superiores al desarrollo cognoscitivo de los estudiantes o, por el contrario, se plantean con niveles de conocimiento básico que el grupo ya domina (Cubero, 2011).

En este contexto, los alumnos pueden presentar distintos problemas de conducta, entendidos por Vázquez (2011) como el conjunto de comportamientos interactivos persistentes que no se ajustan a las normas mínimas exigidas en la escuela, los cuales resultan perjudiciales para el aprendizaje y el clima del grupo escolar. De acuerdo con ello, se hace referencia a las conductas inapropiadas llevadas a cabo por los educandos, mismas que van desde la pasividad hasta los desafíos abiertos, provocando el retraso o el impedimento del proceso de enseñanza-aprendizaje, problemas en las relaciones interpersonales y un clima de aula desagradable y tenso. En general, dichas conductas implican situaciones de conflicto que, si no son resueltas a tiempo y de una manera pacífica, pueden desencadenar en violencia.

Concretamente, Pérez y Pérez de Guzmán (2011), definen estos problemas de comportamiento como conductas conflictivas y las categorizan de la siguiente forma:

1. Conductas disruptivas: refieren a los comportamientos persistentes e intencionados que realizan los alumnos para obstaculizar la labor del docente en la clase. Entre sus causas, se encuentran el deseo de vengarse, la búsqueda de atención y el deseo de obtener poder, influyendo de manera directa y negativa en el funcionamiento de la clase, ya que repercute tanto en el clima como en el rendimiento escolar. Ejemplos de dichas conductas son: levantarse continuamente, preguntar insistentemente al profesor, actuar de manera impulsiva, molestar a los compañeros, provocar ruidos, ser mal educado, hacer preguntas absurdas, vestirse de forma grotesca, etc.
2. Conductas indisciplinadas: consisten en comportamientos que tienen como característica principal el desobedecer las normas de funcionamiento sin

tener la intención de molestar, puesto que su causa se debe básicamente al desconocimiento de las normas de funcionamiento o a una gestión inconstante de las mismas por parte de la autoridad, generando en el alumno la idea de que no siempre se deben cumplir. Entre éstas conductas se pueden hallar las siguientes: incumplimiento de normas, desafío o enfrentamiento directo con el profesor, hablar sin pedir permiso, comer en clase, empujar a los compañeros, correr por el pasillo, ensuciar o tirar cosas por la clase, etc.

3. Desinterés académico: se caracteriza por el rechazo que manifiestan los alumnos hacia el aprendizaje escolar, de tal manera que el docente sea el principal afectado. Las causas de este tipo de conducta se deben a tres factores principales: sociales (cultura de la inmediatez, escasa valoración de la educación, exigencia de derechos y olvido de las obligaciones); familiares (bajas expectativas de los padres respecto al rendimiento escolar de los hijos, diferencia entre niveles educativos de los padres y los hijos, carencia de hábitos de estudio y desinterés de los padres por los aspectos educativos de sus hijos); y escolares (expectativas del docente sobre el alumnado, autoconcepto académico negativo del alumno, etc.). Dicho problema se expresa en acciones como llegar tarde a la clase, no traer terminados los deberes de casa, no prestar atención a las explicaciones del profesor y terminar las actividades antes de tiempo.
4. Conductas antisociales: se caracterizan por no limitarse al entorno escolar y atender contra la integridad tanto física como psicológica de los demás. La causa principal de este tipo de conductas, refiere al hecho de pertenecer a una familia desestructurada o disfuncional, lo cual favorece que la persona carezca de habilidades sociales básicas. Ejemplos de este tipo de conductas son: destrozo del mobiliario del centro, robos, vandalismo, mentiras, confrontaciones raciales, el consumo de drogas, las agresiones, etc.

Por otro lado, distintos estudios han puesto en evidencia la alta incidencia de este tipo de conductas en las escuelas de educación básica, encontrando que aquellas como hablar en clase sin permiso, levantarse de su lugar continuamente, realizar actividades distintas a las de las clases (comer, jugar, dormir, etc.), no ponerle atención al maestro, no hacer las actividades o tareas de la clase, hacer ruidos, gritar en clase, salirse del salón, desobedecer las indicaciones del maestro, insultar o decir groserías o apodos a los demás, son las que se presentan con mayor frecuencia, seguidas de aquellas consideradas de mayor gravedad como las amenazas, intimidación y agresiones físicas como peleas y empujones (Durmuscelebi, 2010; Ochoa y Diez, 2011; Pérez de Guzmán et al., 2011; Nail et al., 2012; Kröyer et al., 2013).

Desafortunadamente, de acuerdo con TALIS, los problemas conductuales de los alumnos tienen un impacto negativo en el quehacer docente. Esto debido a que, de 92, 000 profesores de nivel secundaria, pertenecientes a 23 países distintos, una cuarta parte señaló tener clases muy ruidosas y emplear casi una quinta parte del tiempo de clase para mantener el orden, aunque un 5% expresó emplear en esa tarea poco más de un tercio. De igual modo, el 30% afirmó perder mucho tiempo al inicio de la clase hasta que sus alumnos se sientan y guardan silencio o debido a sus interrupciones a lo largo de la clase (OCDE, 2014).

Además, cabe puntualizar que los problemas conductuales de los educandos, también tienen un impacto negativo en las emociones que experimentan los maestros. Siguiendo esto, Rodríguez et al. (2009), Nail et al. (2012), Uruñuela (2012) y Kröyer et al. (2013), destacaron que los principales sentimientos padecidos por los profesores cuando se enfrentan a estos comportamientos, refieren a la impotencia, el enojo, la rabia, la ansiedad y la inseguridad, los cuales se asocian a la falta de estrategias para resolverlos, la ausencia de un proyecto colectivo y la poca importancia que los estudiantes le otorgan al trabajo del profesor y al aprendizaje en general. De acuerdo con Uruñuela (2012), dichos sentimientos inciden en la motivación profesional del docente, provocando desánimo y la sensación de perder el control sobre los comportamientos de sus

alumnos y de su misma autoridad, lo cual a largo plazo puede desarrollar el denominado síndrome del profesor quemado, traducido en problemas de salud y absentismo por depresión u otros problemas psicológicos.

En conclusión, uno de los retos principales que se le plantea al docente para poder mantener un clima de aula armónico en su grupo escolar, refiere a su capacidad para prevenir o mermar los problemas conductuales de sus educandos; esto, debido a que los mismos pueden desencadenar en situaciones de violencia, dañando la integridad tanto física como psicológica de todos los actores involucrados. Así, según lo establece Uruñuela (2012), la labor del profesorado consistirá en evitar dar por hecho que los alumnos conocen, desde casa, cómo deben comportarse en la escuela, de tal manera que les ayuden a desarrollar habilidades interpersonales y les enseñen cuáles son las reglas y formas de relación apropiadas. Empero, cabe mencionar que, si bien prevenir futuros problemas de conducta en los educandos no debería ser el objetivo principal de una educación para la convivencia orientada a la democracia, la inclusión y la paz, si resulta ser un requisito indispensable para lograrlo, ya que en lugar de emplear parte del tiempo destinado a la clase para controlar dichos comportamientos, el docente, de antemano, lograría un ambiente propicio para promover dicho proceso.

#### **2.4. EL DOCENTE Y LA IMPORTANCIA DE SU GESTIÓN EN EL AULA PARA PREVENIR LA VIOLENCIA Y PROMOVER LA CONVIVENCIA**

Lograr un clima de aula armónico depende, en gran parte, de la capacidad del docente para gestionar su grupo, la cual se refleja en su habilidad para convertir los sitios de aprendizaje en espacios agradables y óptimos para el desarrollo de competencias (SEP, 2010b). Por tanto, el profesor, a través de su práctica, es capaz de suscitar el establecimiento y la consolidación de relaciones interpersonales positivas que contribuyan en la creación de un clima facilitador del funcionamiento inclusivo, democrático y pacífico, concibiéndose así como el

principal gestor y creador de oportunidades para promover este tipo de convivencia en el aula (Vaello, 2011).

Así lo manifestó el estudio correlacional no experimental de Gest y Rodkin (2011), quienes indagaron sobre la forma en que los maestros, mediante sus prácticas de enseñanza (apoyo emocional, organización del aula y apoyo educativo), influían en las relaciones de amistad ocurridas entre sus alumnos. Los resultados mostraron una correlación positiva entre el apoyo emocional brindado por los profesores y la proporción de los lazos de amistad hallados en el aula, así como una menor cantidad de redes de amistad, basadas en posiciones jerárquicas, entre los alumnos varones de grupos cuyos maestros facilitaban su aprendizaje.

De igual manera, un estudio de corte cuantitativo, donde participaron 63 docentes y 2,000 estudiantes estadounidenses de 5° y 6° de primaria, intentó conocer si los maestros, creadores de un clima de clase motivador, eran más propensos a fomentar una conexión sentimental positiva con sus educandos y, a su vez, obtener conductas disciplinadas por parte de los mismos en las clases. Para lograrlo, se aplicó un cuestionario relacionado con el clima de aula a todo el profesorado, y otro sólo al alumnado enfocado a conocer el nivel de afiliación con el docente. El estudio mostró que los puntajes pertenecientes a un ambiente de clase positivo, en el cual los estudiantes respetan a sus maestros y se comportan adecuadamente, correlacionaron con un alto puntaje de afiliación con el profesor (Brackett, Reyes, Rivers, Elbertson y Salovey, 2011).

Por otro lado, algunas investigaciones resaltan las diferencias existentes entre las prácticas facilitadoras de un clima agradable y ordenado en el aula de aquellas que lo dificultan. Tal es el caso del estudio realizado por Orellana y Rodríguez de Nascimento (2010), en Venezuela, al encontrar que aquellas aulas en donde se establecieron las normas de manera clara, mostraban un ambiente ordenado y disciplinado, contrario de aquellas cuyas normas no fueron claramente establecidas, puesto que el comportamiento de los alumnos y la organización de la clase, resultaron menos favorables. Similarmente, la implementación del programa "Aulas en Paz", develó que las variaciones en sus resultados se presentaban a



consecuencia de diferencias en la actuación docente, puesto que las aulas con mejores resultados eran aquellas cuyo profesor establecía relaciones de tipo democrático (Jiménez, Lleras y Nieto, 2010).

Asimismo, Marchena (2012) concluyó que los docentes, cuyos grupos presentaron una mayor cantidad de estudiantes implicados en las clases, se caracterizaron por promover trabajos de manera conjunta, incluir una amplia gama de actividades de desarrollo en donde se planificaban variadas tareas y recursos para aprender un mismo tema, además de mantener una interacción comprensiva y cercana con sus educandos. Por el contrario, aquellos profesores cuyos grupos reflejaron un mayor número de alumnos desinteresados en las clases, ejecutaban demasiadas estrategias expositivas, abusaban de actividades individuales y mantenían interacciones muy deterioradas con su alumnado, mostrando con ello rasgos de un modelo de enseñanza predominantemente tradicional.

Aunado a estos estudios, el de Carrasco y Hernández (2012), resaltó que las prácticas docentes tradicionales, según la perspectiva de 73 estudiantes de segundo año de primaria, tienen un impacto negativo o desagradable en su formación socioemocional. El estudio consistió en pedirles a los alumnos la redacción de dos cartas, una al profesor que había tenido un impacto positivo en su formación y otra al que había tenido un impacto negativo. Centrándose en las cartas dirigidas a los profesores que habían tenido un impacto negativo, se vieron reflejadas las siguientes prácticas: 1) una relación jerárquica y la falta de interacción entre el profesor y los estudiantes; 2) la incompetencia pedagógica del docente, traducida en clases aburridas y rutinarias, además de actividades incoherentes, evaluaciones injustas y escaso aprendizaje; 3) la falta de vocación o desinterés por el aprendizaje y los sentimientos de sus educandos; 4) acciones humillantes como las comparaciones entre los compañeros; y 5) una evaluación utilizada para castigar.

En suma, es posible distinguir y comprobar que las prácticas sustentadas en un modelo de enseñanza centrado en el aprendizaje del alumno, facilitan la aparición de un clima de aula armónico, ya que se establecen relaciones positivas y

cercanas entre alumnos y docentes, se promueve el trabajo colaborativo, se recurre a una variedad de actividades para mantener la atención del alumnado y las normas se estipulan de forma clara y explícita. Contrario a ello, las prácticas docentes basadas en un modelo de enseñanza tradicional, tales como las estrategias mayormente expositivas y monótonas, en ocasiones incoherentes con el tipo de aprendizajes a lograr, así como las evaluaciones injustas y las escasas interacciones con el alumnado, tienen un impacto negativo en el ámbito social, emocional y cognitivo de los educandos, propiciando la aparición de un entorno desagradable en el aula.

A pesar de esto, algunas investigaciones aún muestran la incidencia de prácticas docentes sustentadas, predominantemente, en el modelo de enseñanza tradicional. Tal es el caso de la investigación llevada a cabo por Riera y Sansevero (2009), cuyo propósito se centró en identificar las prácticas democráticas de algunos docentes venezolanos de 4°, 5° y 6° de primaria. Los resultados destacaron que dichos profesores no practicaban ni fomentaban acciones solidarias, trataban a los educandos dependiendo de su conducta, capacidades y desempeño académico (mostraban favoritismos), le concedían escasa participación a sus alumnos para tomar decisiones sobre el funcionamiento del aula y sobre el proceso de aprendizaje y le dedicaban mayor tiempo al desarrollo formal de los contenidos programados en el currículo escolar, en lugar de fomentar el libre intercambio de ideas.

Así también, la investigación de Castro et al. (2014), llevada a cabo con docentes venezolanos de 5° y 6 de primaria, destacó que los mismos no promovían el aprendizaje cooperativo ni colaborativo, le otorgaban escasa participación a sus educandos en la toma de decisiones referente a los procesos de enseñanza aprendizaje, utilizaban mayormente estrategias desconectadas de la realidad del estudiante, es decir, sin realizar ejemplos ni vincular los contenidos de las clases con las experiencias de sus alumnos, existiendo pocas oportunidades para que los mismos vivenciaran situaciones de aprendizaje significativo. Además, dichos profesores seguían una planificación basada en un modelo puramente transmisor

del conocimiento, promoviendo el desarrollo de habilidades cognoscitivas de forma acrítica y mecánica.

Añadido a esto, existen otras investigaciones que reflejan la carencia de conocimientos y destrezas que tienen los profesores para prevenir los problemas conductuales de sus educandos. Por ejemplo, en España, 126 estudiantes de magisterio expresaron, en general, estar poco satisfechos con respecto a la formación recibida en cuanto a recursos, técnicas o herramientas para abordar las conductas conflictivas de sus educandos, mostrando desconocer instrumentos para su evaluación y un escaso conocimiento acerca de técnicas conductuales y de resolución de conflictos, así como para detectar situaciones de acoso y posibles trastornos de comportamiento (Álvarez García et al., 2010).

Con respecto al profesorado en labor, Ochoa y Peiró (2010) intentaron conocer las principales maneras de proceder que tenían 66 docentes, 33 de España y 33 de México (11 de nivel primaria, 11 de secundaria y 11 de bachillerato por cada país), ante las conductas conflictivas de sus alumnos. Para ello, se aplicó un cuestionario de opción múltiple y de preguntas abiertas a dichos participantes. Los resultados demostraron que la mayoría de los profesores actuaban en solitario, puesto que a pesar de que en el cuestionario se contemplaban otras opciones tales como recurrir a expertos sociales o canalizar al psicopedagogo, o incluso que escribieran libremente alguna otra actuación, la mayoría de las repuestas se aglutinó en las opciones “hablar a solas con los culpables” o “comunicarlo al director”. Asimismo, los docentes parecían proceder de la misma manera ante distintas situaciones, como podía ser ante una situación de indisciplina o ante una de discriminación.

Asimismo, Zamudio, Badía y Gotzens (2013), mediante un cuestionario estructurado aplicado a 51 profesores mexicanos, el cual estaba basado en la técnica de los escenarios de clase, detectaron que los mismos carecían de la pericia necesaria para detectar conductas disruptivas, aunado a que dudaban sobre las estrategias que debían utilizar para resolver la indisciplina de sus grupos. Por su parte, el estudio de Gil, Chillón y Delgado (2016), quienes aplicaron

un cuestionario a 147 profesores andaluces de educación física, encaminado a conocer las medidas que utilizan para enfrentar las conductas conflictivas de los estudiantes, reveló que, si bien el 92% utiliza con mayor frecuencia estrategias vinculadas a la gestión del aula, tales como diseñar actividades, reflexionar sobre la conducta, o mirar fijamente al alumno disruptor, la mayoría percibe como más eficaces las técnicas de tipo punitivo como castigar sin recreo o con trabajo físico y llamar personalmente al padre o tutor.

Por su parte, investigaciones que identificaron algunos de los factores asociados a la violencia escolar, tales como la de Aguilera et al. (2007), la SEP y UNICEF (2009) y Artavia (2012), encontraron que los docentes: 1) no hacían explícitas las normas, generando en los educandos la sensación de que las autoridades escolares son quienes las imponen; 2) fundamentaban las explicaciones, relativas a situaciones conflictivas como la discriminación, en argumentos poco sólidos y carentes de sentido; 3) casi no empleaban procesos de resolución de tipo participativo; y 4) utilizaban las sanciones como recurso principal ante conductas de desacato o ante altos índices de violencia, mismas que eran implementadas dependiendo de la gravedad percibida por el docente para solucionarlas, e iban desde las amenazas para imponer la sanción, la realización de reportes, enviar a la dirección y mandar citatorios a los padres de familia, hasta suspensiones temporales y, finalmente, la expulsión.

En conjunto, los estudios anteriores manifiestan una alta presencia de actuaciones docentes desfavorables para crear un clima de aula armónico que, consecuentemente, propicie una convivencia orientada a la democracia, la inclusión y la paz, las cuales refieren a: 1) modelos de enseñanza tradicionales que promueven un ambiente de aprendizaje pasivo, memorístico y fragmentado; 2) carencia de estrategias vinculadas a prevenir y/o intervenir ante los problemas de conducta presentados en los alumnos; 3) estrategias sancionadoras, como mandar a la dirección, suspensiones temporales, reportes y sanción en las boletas; 4) una relación jerárquica entre el docente y sus educandos, distinguiendo abuso de autoridad, asimetría comunicativa, imposición de normas y

humillaciones; 5) la desigualdad en el trato hacia los educandos, destacando los favoritismos y estilos de enseñanza rígidos para la diversidad en el aula; 6) una relación interpersonal distante y poco empática; y 7) un escaso empleo de estrategias para promover la democracia, tales como el consenso de normas en el aula, el libre intercambio de ideas y la promoción del aprendizaje colaborativo y cooperativo.

A causa de lo anterior, resulta necesario destacar algunas investigaciones que ponen de manifiesto la importancia de la capacitación docente en el ámbito de la convivencia escolar. Así lo demostraron Boqué y García (2010), quienes evaluaron el impacto del programa *“Tiempo de Mediación”*, en el cual participaron profesores de 400 escuelas españolas. Dicho programa consistió en: 1) potenciar la reflexión en el centro; 2) divulgar estrategias educativas para “aprender a vivir juntos”; 3) proporcionar materiales para la gestión de la convivencia; 4) introducir los elementos y estrategias básicas para la práctica del proceso de mediación; e 5) invitar a la creación de equipos de mediación en el propio centro. Los hallazgos mostraron que, casi el 70% de los docentes, expresaron una mejora en el clima del centro, además de que el 95% valoró el programa como bastante, mucho o totalmente útil para gestionar los conflictos en el aula.

De igual forma, en España, Pérez de Guzmán et al. (2011), entregaron material didáctico a profesores de escuelas primarias, inscritos en el curso de formación titulado *“Violencia y resolución de conflictos. Técnicas de intervención”*, cuyo contenido incluía información sobre la violencia y la resolución de conflictos, así como técnicas de grupo para el análisis y diagnóstico de conflictos, la comunicación, la negociación y la creación de un clima armónico. La intervención consistió en solicitar a los maestros que, durante el curso escolar, identificaran las distintas conductas conflictivas presentadas en sus educandos y, de manera consecuente, aplicaran las técnicas de intervención correspondientes. Al finalizar el curso, los participantes percibieron una disminución en las conductas indisciplinadas y disruptivas de sus aprendices, mientras que estos últimos, expresaron sentirse más comprometidos con dejar de cometer dichas conductas y

establecieron una serie de aspectos a tener en cuenta para generar un clima armónico en su escuela.

Similarmente, Reglin, Akpo Sanni y Losike Sedimo (2012), realizaron un estudio pretest-postest, trabajando con once maestros de educación preescolar y primaria, quienes reportaban la existencia, aunque con distinta frecuencia, de conductas indisciplinadas en sus grupos escolares. La intervención duró tres meses y se generó a través de un programa de capacitación docente para facilitar la gestión en el aula, el cual consistió en proporcionar material didáctico, resolver dudas y llevar a cabo el modelado de estrategias orientadas a reducir los comportamientos inadecuados de los educandos y trabajar con la diversidad en el aula. Los resultados demostraron un descenso en los reportes docentes con respecto a la presencia de conductas indisciplinadas en sus estudiantes.

Asimismo, una investigación realizada por Rendón (2011), encontró mejorías en la competencia socioemocional de alumnos colombianos, a partir de la puesta en marcha de un programa de intervención pedagógica, en el cual participaron 16 maestros de todos los grados de educación básica (preescolar, primaria y secundaria). Para ello, los participantes tomaron un curso de formación durante 24 horas, en el cual se buscó familiarizarlos con las temáticas centrales del proyecto (competencia socioemocional, aprendizaje cooperativo, habilidades de pensamiento crítico-reflexivo y teorías de la inteligencia social y emocional) y con la propuesta de intervención pedagógica, aplicándola posteriormente a sus grupos (grupos experimentales). Dicho programa, se evaluó con la aplicación pretest-postest de un cuestionario a grupos control y experimentales, encontrando mejorías en los ámbitos relacional, emocional y cognitivo de los grupos experimentales.

En conclusión, se demuestra que el profesorado, a través de su preparación, destreza y compromiso para gestionar su grupo escolar, puede ser capaz de prevenir o aminorar la presencia de problemas conductuales en sus educandos y así promover un ambiente de aula armónico que a su vez favorezca la aparición de una convivencia orientada a la democracia, la inclusión y la paz. Sin embargo,

el docente debe educar el autocontrol de su alumnado para que actúe conforme a principios éticos y morales que le permitan respetar los derechos ajenos, sentirse querido, aceptado y perteneciente a su grupo, así como haciéndole sentir que lo aprendido en la escuela le es funcional para su vida diaria, lo cual facilitará el compromiso con su propio aprendizaje y lo motivará a seguir aprendiendo de manera autónoma.

## **2.5. PRÁCTICAS DOCENTES PARA PREVENIR LA VIOLENCIA Y PROMOVER LA CONVIVENCIA EN EL AULA**

Con base en la literatura revisada, si bien cada uno de los autores establece su propia organización o categorización de las prácticas eficaces para gestionar una convivencia encaminada a la democracia, la inclusión y la paz, es posible determinar que las mismas están encaminadas, en su conjunto e interdependencia, a lograr una formación integral en los ámbitos conductual, actitudinal, social, cognitivo, emocional y moral de los educandos. De acuerdo con ello, en este apartado se exponen aquellas prácticas docentes a las que hacen referencia dichos autores, describiendo sus características generales y los beneficios que tienen para la formación del alumnado. Sin embargo, es necesario considerar que la puesta en marcha de dichas prácticas también depende de la cultura institucional, el enfoque del currículo y las estructuras organizativas de las comunidades educativas estudiadas.

Tomando en cuenta lo anterior, las principales prácticas docentes, consideradas como las más aptas para prevenir la violencia y gestionar una convivencia dirigida a la democracia, la inclusión y la paz en el aula, refieren a las siguientes:

1. Promover la resolución pacífica de los conflictos. La educación escolar, busca formar individuos capaces de resolver situaciones conflictivas sin emplear la violencia. En este sentido, no se trata de intentar eliminar los conflictos, sino de aprender a negociar acuerdos, ya que la negociación, entendida como la habilidad de un intercambio comunicativo orientada a

buscar el beneficio de todos los involucrados, es considerada por Delval (2013) como uno de los caminos indispensables para combatir la intolerancia y el fanatismo. Además, la satisfacción que se produce entre las personas en conflicto al cumplir con los acuerdos asumidos y consensuados, facilita posteriores relaciones y provoca una recomposición de los intereses personales y colectivos (Tirado y Conde, 2016).

A causa de lo anterior, se resalta la importancia de dotar a los educandos de herramientas cognitivas (razonamiento persuasivo) y comunicativas (argumentación), que les permitan deliberar, tomar decisiones y negociar acuerdos para resolver los conflictos (Carbajal, 2013). Para lograrlo, el profesor debe crear un clima motivacional tranquilo donde se defina y discuta el problema, se exploren todas las opciones y se valoren las alternativas, lo cual puede realizar mediante juegos de simulación o dramatizaciones, que contribuyan a que los educandos analicen y reflexionen sobre las causas de sus conductas y motivaciones (Pérez de Guzmán, et al., 2011; García y López, 2011; Delval, 2013).

Con base en esto, el docente necesita entender el conflicto como algo natural, sin minimizarlo o ignorarlo, actuando como un agente mediador, o formando alumnos mediadores para involucrar a los adversarios en la generación conjunta de alternativas de solución que resulten satisfactorias. De este modo, se destaca la importancia de que el profesor prepare a sus educandos para aprender a negociar mediante el diálogo, el cual supone la escucha activa, la empatía, la apertura hacia los demás y la disposición para cuestionarse las ideas propias, sin evitar contradecir las del otro, experimentando así cómo cada quien comprende los distintos aspectos de una situación y se tome conciencia de que la opinión ajena puede ser igual de valiosa que la propia (Pérez de Guzmán et al., 2011).



2. Ejercer una autoridad democrática. De acuerdo con Hué (2008), la autoridad del docente nace de su capacidad para inspirar confianza, respeto y motivación a sus estudiantes, por lo que según Arellano y Tinedo (2012), el profesor deberá propiciar un ambiente en el que fluya fácilmente la comunicación y el intercambio de ideas. Para lograrlo, es recomendable que el profesor ejerza su autoridad mediante un estilo de liderazgo predominantemente democrático, el cual favorezca que los estudiantes practiquen la libertad de expresión y, a su vez, desarrollen la capacidad de tomar decisiones, pensadas y analizadas de una manera conjunta, participativa y comprometida, para que se perciban como mutuos colaboradores en la búsqueda de soluciones que incidirán en una interacción más democrática y plural (Arellano y Tinedo, 2012).

Es así como, la autoridad del docente, refiere a su capacidad de liderazgo y convencimiento y no al poder que le otorga la institución educativa a la que pertenece. De esta forma, la autoridad del profesor está encaminada a disminuir el ejercicio de un poder exclusivamente coercitivo y basado en el miedo al castigo y, por el contrario, se orienta a establecer un vínculo de confianza con los estudiantes, donde premie el aprendizaje y el buen comportamiento, contagie su entusiasmo por lo que enseña y genere la sensación de estar disponible para buscar soluciones justas a los conflictos (Díaz Aguado, 2013). No obstante, para lograr dicho objetivo, el maestro debe ponerse al servicio del alumnado con el propósito de ayudarlo a ser capaz de tomar sus propias decisiones y ponerlas en práctica (Hué, 2008).

Contrario al estilo de liderazgo autoritario, donde se maneja el poder para imponer y controlar, o al pasivo, caracterizado por la indiferencia para orientar y establecer límites, el estilo democrático facilita una formación para la autonomía. Esto se debe a que, en el estilo de liderazgo democrático, el profesor toma decisiones compartidas con sus educandos acerca de lo que se hace y estudia mediante el diálogo, el respeto mutuo y el consenso, utilizando para ello estrategias que impulsen la participación

crítica. Además de ello, el docente atiende a las mayorías, dejando de lado los actos de impaciencia, dogmatismo o de miedo al fracaso, defiende los derechos de sus educandos, les proporciona un trato equitativo, es receptivo con sus necesidades personales y trata de una manera abierta, plural y respetuosa sus ideas, pensamientos y creencias (Riera y Sansevero, 2009; Arellano y Tinedo, 2012).

3. Desarrollar un estilo de comunicación asertivo. La comunicación, basada en una auténtica capacidad de escucha, atrae y agrada a las personas, puesto que permite conocer al otro y percibir sus sentimientos y emociones (Cubero, 2011). Tal y como lo señala Callejón (2001), la habilidad de comunicarse efectivamente con los demás, es importante para tener sentimientos propios agradables y relaciones interpersonales satisfactorias, facilitando así la expresión abierta de dudas, sentimientos u opiniones, sin miedo a ser rechazados, enjuiciados o criticados. De esta manera, la comunicación asertiva es la más favorable para que el profesorado genere un grupo escolar participativo, autónomo y responsable, ya que un maestro asertivo, al decir lo que piensa de manera honesta y oportuna y respetando los derechos propios y ajenos, provocará que sus alumnos expresen sus opiniones libremente y se sientan escuchados (Callejón, 2001).

En concreto, según Callejón (2001), Hué (2008), Ribes (2011), Ramos y Flores (s/f), la comunicación asertiva se caracteriza por implicar las siguientes habilidades:

- *Verbales*: tono de voz natural, una entonación adecuada a lo que se está emitiendo, hablar en primera persona, hacer preguntas sobre la conversación para verificar que se está comprendiendo, parafrasear lo comprendido, hacer cumplidos, reconocer los propios errores y corregirlos, no abandonar la comunicación muy deprisa, no interrumpir y no descalificar, entre otras.

- *No verbales*: mostrar interés y comprensión, mantener contacto visual, expresar gestos coherentes con lo que se está diciendo, sonreír, asentir con la cabeza, ser honesto, mantener una distancia cómoda y una postura erguida, entre otras.

4. *Mantener una relación cordial, cercana y afectiva con los educandos.* De manera general, Marchena (2012) destaca dos tipos principales de interacción entre educador y educandos:

- *Interacción opuesta a las necesidades del alumnado*, caracterizada por enfrentamientos y situaciones de disconformidad frecuentes entre ambos protagonistas.
- *Interacción comprensiva*, implica el interés del docente por el bienestar personal y académico de sus estudiantes.

En concreto, la interacción comprensiva prepara un ambiente receptivo para que los estudiantes se sientan aceptados y disminuyan las situaciones conflictivas o de violencia, lo cual resulta crucial para generar una atmósfera tranquila, ordenada y orientada al aprendizaje (Vallejo, 2009). Además, según Cubero (2011), las relaciones afectuosas que establece el maestro con sus aprendices, caracterizadas por actitudes de cuidado y traducidas en acciones de ayuda para evitar que los mismos sufran algún perjuicio, promueven el aprendizaje del autocuidado y se orientan a preservar su bienestar tanto físico como emocional, generando así un clima de confort y seguridad que fomenta la autoestima de los alumnos. Por tanto, para lograr establecer una interacción comprensiva, es recomendable que el docente conserve una actitud de escucha activa o empática, sin emitir juicios de valor o consejos hacia sus educandos (Lucas, 2001; Manota y Melendro, 2016); mantenga altos niveles de comunicación bidireccional con su alumnado (Pérez, 2009); utilice el humor compartido; y sea flexible en cuanto a la diversidad de sus estudiantes (Marchena, 2012).

5. Establecer y darle seguimiento a las normas de manera consensuada con los educandos. Las normas son aprendidas a través de la interacción social o mediante su presentación explícita, e implican una serie de prescripciones, basadas en un conjunto de valores consensuados socialmente, que contribuyen a: 1) regular la conducta de las personas a partir de especificar los comportamientos a seguir en una situación determinada; 2) realizar juicios evaluativos sobre la propia actuación; 3) crear un sentido de pertenencia; 4) desarrollar el autocontrol y 5) adaptarse al contexto en donde se crean (Pérez, 2009). Es así como, en el ámbito escolar, tal y como lo señala Cubero (2011), se generan normas explícitas e implícitas para regular la actividad y las interrelaciones de los actores educativos, encaminándose a garantizar su seguridad personal y la posibilidad de trabajar en un ambiente que favorezca el aprendizaje.

Sin embargo, los alumnos deben estar implicados en la elaboración, aplicación, seguimiento y revisión de las normas, puesto que así se favorece su identificación y compromiso con las mismas, reduciendo su incertidumbre y propiciando la percepción de un clima seguro y estable; de lo contrario, no llegarán a comprender la necesidad de éstas, tenderán a infringirlas y sentirán resentimiento hacia la aplicación de las sanciones asociadas a su incumplimiento (Barriocanal, 2001; Hué, 2008; Ortega et al., 2008; Pérez, 2009; Caballero, 2010; Pérez de Guzmán et al., 2011; Tirado y Conde, 2016).

Por tal motivo, la función del profesorado consiste en facilitar, desde el inicio del ciclo escolar, un modelo participativo en la creación de normas poco numerosas, útiles y sencillas, donde se refleje claramente el comportamiento correcto que se pretende fomentar. En este contexto, el docente deberá justificar dichas normas, sensibilizar a sus educandos con respecto a la importancia de establecerlas mediante la negociación y el consenso, aplicarlas de manera constante y justa, aunado a darles seguimiento con estrategias como: las asambleas de clase, los foros de

discusión, los buzones de sugerencias, las comisiones de clase o las entrevistas, entre otras (Barriocanal, 2001; Pérez, 2009; Caballero, 2010; Pérez de Guzmán et al., 2011). Además, será el maestro quien, a través de su ejemplo y constancia en patrones conductuales, verbales o simbólicos, transmitirá a sus educandos la confianza y la seguridad de que las normas se aplican justamente, puesto que de acuerdo con Freire (1993), la coherencia entre el decir y el hacer es lo que forjará el respeto hacia su autoridad y hacia los límites establecidos en su grupo.

6. Establecer premios y sanciones asociados al cumplimiento e incumplimiento de las normas. Desde un enfoque conductista, el sistema de normas debe contemplar consecuencias relacionadas a su cumplimiento o trasgresión, ya que ello facilitará la autorregulación conductual de los educandos, aumentando la probabilidad de lograr en ellos la aparición de comportamientos aceptables y acordes con las normas. De este modo, los alumnos, al conocer previamente las consecuencias de sus comportamientos, se mostrarán más comprensivos con las razones de las llamadas de atención realizadas por su maestro (Barriocanal, 2001). Empero, el profesor deberá aplicar dichas consecuencias de una manera amistosa, constante, inmediata y objetiva, sin elementos de juicio moral (Arends y Olivares, 2007), y evitando que se incumpla de forma notoria alguna de las normas sin aplicar las consecuencias establecidas, pero tampoco aplicándolas con excesiva rigidez, especialmente a los alumnos más impulsivos y con menor capacidad de autocontrol (Pérez, 2009).

En este sentido, los premios y las sanciones pueden ser utilizados como reforzadores, siempre y cuando se orienten a lograr que los educandos desarrollen el autocontrol para respetar los límites de las normas establecidas. En el caso de los premios, Pérez (2009) resalta la importancia de que se adapten a la edad del alumnado y a las características del centro educativo, además de que sean aplicados con una frecuencia semanal, quincenal o mensual. Con respecto a las sanciones, los autores revisados

resaltan que las mismas deben poseer las siguientes características (Barriocanal, 2001; Ortega et al., 2008; Pérez, 2009; Fernández, 2012; Landeros y Chávez, 2015):

- Ser conocidas y comprendidas por todos los actores de la comunidad escolar.
- Concretas, factibles, lógicas y coherentes con los derechos individuales.
- Proporcionales y relacionadas con la falta cometida.
- Útiles, eficaces, contextualizadas y orientadas a reparar o corregir el problema ocasionado por el infractor, más que a penalizar su comportamiento.
- Ordenadas o graduadas en función de su dureza para el incumplimiento de cada norma.

7. Desarrollar habilidades sociales en los educandos. Las habilidades sociales, refieren al conjunto de capacidades y conocimientos que le permiten al individuo tener una mayor comprensión de sí mismo y de los demás, facilitando su autonomía y ayudándolo a adaptarse a su entorno social para desenvolverse con éxito en las distintas interacciones, representando uno de los objetivos básicos de la educación actual; de ahí su importancia para desarrollarlas en los alumnos. Entre las principales habilidades sociales a desarrollar en los educandos, resaltan las siguientes: la autorregulación emocional, la autoestima, la escucha activa, la empatía, la asertividad, la conciencia de las reglas, la participación en grupos, la negociación y la cooperación o el trabajo en equipo (Caballero, 2010; Ribes, 2011; Vázquez, 2011).

Tomando en cuenta lo anterior, es posible determinar que las habilidades sociales están asociadas al desarrollo de dos ámbitos personales básicos:

- *Emocional*: favorece la comunicación interpersonal, el establecimiento de vínculos afectivos y la capacidad de percibir, expresar, evaluar y regular las propias emociones y estados de ánimo, identificando y evaluando las de los demás, elevando el umbral de tolerancia a la frustración y minimizando la vulnerabilidad de la persona a determinadas disfunciones como el estrés, la depresión, la impulsividad, la agresividad, etc. (Ribes, 2011; Bisquerra y Pérez, 2012; Vallés, 2013).
- *Cognitivo*: implica la capacidad de razonamiento, análisis y posicionamiento para interpretar objetivamente las situaciones de interacción social, lo cual se puede lograr a partir de entender al otro, definir los problemas y sus causas verdaderas, conocer las posibles consecuencias de las distintas acciones, plantear alternativas de solución justas y eficaces, así como trazar objetivos, considerando los propios valores y prioridades para programar los medios que permitirán conseguirlos, pero siempre respetando las reglas involucradas (Ribes, 2011; Segura, Muñoz y Gil, 2011; Vallés, 2013).

Con esto, el papel del profesorado para favorecer el desarrollo de habilidades sociales en sus educandos, se centrará en los siguientes aspectos (Lucas, 2001; García y López, 2011; Ribes, 2011; Segura et al., 2011):

- Ser un modelo de conducta coherente con las habilidades a promover.
- Entender el significado de diferentes actitudes y comportamientos propios y ajenos.
- Educar el pensamiento causal, consecuencial, alternativo, de perspectiva y medios-fin de los alumnos.

- Moldear las conductas deseadas en los educandos a partir de retroalimentaciones constructivas inmediatas a su aparición.
- Facilitar la práctica de las habilidades sociales mediante técnicas como la representación de roles o dramatización.
- Fomentar un ambiente de comunicación que posibilite conversaciones relacionadas con los sentimientos, emociones y opiniones.
- Propiciar actividades encaminadas a mejorar las relaciones con los demás.
- Enseñar de forma intencional a los alumnos el conocimiento emocional.

8. Fomentar valores básicos para la convivencia democrática, inclusiva y pacífica. Los valores refieren a cualidades que modulan las actitudes, facilitan la autorrealización personal y regulan los comportamientos tanto individuales como colectivos; no son ni enteramente objetivos ni subjetivos, pues surgen de la relación generada entre los seres humanos y su contexto social e histórico. En este sentido, la sociedad actual, caracterizada por el pluralismo y la diversidad, exige una educación que fomente compartir valores morales y cívicos basados en el derecho a la vida, la integridad física y la libertad, con el propósito de construir una sociedad más justa y respetuosa hacia los ideales que cada persona persiga. De acuerdo con esto, en el ámbito escolar se buscará desarrollar la autonomía moral de los educandos para que sean capaces de enfrentar las distintas situaciones de la vida, rechazando cualquier acto de violencia (Pérez, 2009).

De modo general, autores como Pérez (1997), Pérez (2009), García y López (2011) y Díaz Aguado (2013), resaltan que los valores mínimos deseables a fomentar en los educandos, hacen referencia a los siguientes: el respeto, la tolerancia, la justicia, la solidaridad, la igualdad, la honestidad,



la libertad, la disponibilidad al diálogo y la democracia. Dichos valores, deben ser transmitidos, por un lado, con el ejemplo del profesor y, por el otro, con la enseñanza de conocimientos y habilidades en situaciones que les permitan a los alumnos la construcción de sus propios criterios de valor, pero siempre defendiendo y respetando aquellos reconocidos universalmente como deseables. Para lograrlo, el maestro puede promover simples acciones como la ayuda mutua entre compañeros y el respeto hacia las ideas de los demás, así como también puede llevar a cabo técnicas pedagógicas más elaboradas, tales como el debate de temas socialmente controvertidos, planteamiento de dilemas morales, juegos de simulación, entre otros (Pérez, 2009; García y López, 2011; Segura et al., 2011).

9. Motivar a los educandos por el aprendizaje en las clases. En general, la motivación se puede definir como el proceso psicológico que implica la voluntad del individuo para llevar a cabo una acción orientada al logro de una meta específica. En el ámbito educativo, de acuerdo con Díaz Barriga y Hernández (2010), la motivación significa estimular la voluntad de aprender, lo cual involucra, según expresa Hué (2008), encontrar interesante el tema académico y entender por qué se aprende, favoreciendo que se vuelva significativo para el educando. Con ello, tal y como señala Villaoslada (2001), se facilita un clima propicio tanto para el aprendizaje de los alumnos como para el establecimiento de relaciones agradables, además de que contribuye a mejorar la satisfacción personal y profesional del colectivo docente.

Es así como se destaca la importancia de que el profesor estimule y dirija la atención, el interés y el esfuerzo de su alumnado hacia el logro de sus aprendizajes. Para ello requiere, de antemano, desarrollar una interacción equitativa, cordial, afectiva y comprensiva con sus educandos. Asimismo, debe mantener a sus estudiantes interesados en las clases, haciendo explícitos los objetivos y las instrucciones de manera clara, destacando la

relevancia de los temas para sus vidas, tomando en cuenta sus capacidades, intereses, opiniones y conocimientos previos, adentrándolos en nuevos temas, realizando actividades que promuevan los distintos estilos de aprendizaje, resolviendo dudas, entre otros. De igual forma, deberá desarrollar una evaluación continua y formativa, repasando lo aprendido, brindando la ayuda necesaria y retroalimentando al alumnado de una manera clara, concreta e inmediata y sin descalificarlo (Villaoslada, 2001; Díaz Barriga y Hernández, 2010; Pérez y Pérez de Guzmán, 2011; Parsonson, 2012; Delval, 2013).

Empero, para lograr lo anterior, también es necesario que el maestro mantenga una clase organizada, donde se respete el tiempo asignado a cada una de las actividades, se intercalen tareas fáciles y breves con tareas más largas y exigentes, se mantenga un ritmo de las instrucciones más acelerado, ya sea mediante el aumento de la tasa de instrucción o disminuyendo las pausas entre la respuesta de los estudiantes y la presentación de la siguiente tarea, de tal manera que los estudiantes no pierdan oportunidades para responder y acceder al refuerzo. Además de ello, es recomendable que establezca rutinas y señalizaciones sobre próximas transiciones, tales como trabajar todo el grupo o trabajar en grupos pequeños, dejar de escuchar la clase para trabajar en el pupitre, obtener los materiales necesarios para realizar la actividad dada, o alistarse para salir al recreo o al finalizar la clase (Arends y Olivares, 2007; Parsonson, 2012).

10. Promover el aprendizaje cooperativo. El aprendizaje cooperativo se basa en el supuesto de que las metas de cada uno están en función de las metas de los demás, siendo por ello que en el grupo escolar se requiera del trabajo conjunto de los educandos para maximizar su propio aprendizaje y, al mismo tiempo, el de sus compañeros (Cuevas, 2009; Díaz Barriga y Hernández, 2010; Pérez de Guzmán et al., 2011). La importancia de promover el aprendizaje cooperativo en el grupo escolar, se debe a que los

modelos de enseñanza cooperativos tienen efectos positivos en el rendimiento académico y las relaciones socioafectivas de los estudiantes, favoreciendo su sentimiento de pertenencia al grupo y propiciando con ello la interdependencia, el esfuerzo, la motivación y el compromiso de los mismos para conseguir la realización de metas de aprendizaje comunes (Pérez, 2009; Díaz Barriga y Hernández, 2010; Díaz Aguado, 2013).

De esta manera, si el docente pretende lograr un aprendizaje cooperativo, debe evitar la difusión de la responsabilidad educativa y promover actividades grupales que les permitan a los alumnos practicar conductas prosociales como pedir y proporcionar ayuda, comprender situaciones desde perspectivas diferentes a las suyas, así como respetarse y aceptarse tal y como son (Pérez, 2009; García y López, 2011). Por ejemplo, el docente puede agrupar a los educandos de manera heterogénea, ya sea mediante el trabajo en pequeños grupos o la tutoría entre iguales, lo cual ayuda a luchar contra la exclusión y a superar la desigual distribución del protagonismo que suele producirse en las aulas, incrementando la responsabilidad, creatividad, integración, socialización e interdependencia de los miembros del grupo, además de reforzar el desarrollo de la empatía, inducir sentimientos de confianza mutua, suscitar ayudas recíprocas y solidaridad entre compañeros y facilitar el diálogo y la atención a la diversidad (Fernández, 2001b; Cuevas, 2009; García y López, 2011).

*11. Involucrar la participación de los padres de familia.* Los padres de familia representan los principales modelos educativos a seguir de los alumnos, ya que conforman el origen de sus valores, normas, creencias, costumbres y conocimientos. No obstante, de acuerdo con Jares (2006), los padres comparten la educación de sus hijos con las instituciones escolares, razón por la cual es necesaria su cooperación y compromiso para consolidar la misión educativa. Por este motivo, no es posible concebir una auténtica democracia escolar sin la participación de los padres de familia, puesto que su identificación y compromiso con la misión educativa y su normatividad,

les permitirá ser capaces de actuar y educar a su hijo de una manera coherente a ellas.

En este caso, tal y como lo menciona Díaz Aguado (2013), resulta preciso superar el tradicional aislamiento entre la escuela y la familia, desarrollando nuevos contextos y habilidades de comunicación y de resolución de conflictos para favorecer la búsqueda conjunta de soluciones. De acuerdo con ello, se deben poner en marcha proyectos que impliquen la formación y colaboración compartida de padres y maestros, con encuentros programados periódicamente, ya que la participación de la familia facilita sentimientos de pertenencia y de identificación, provocando que el alumnado sienta la importancia social de la institución en la que se está formando (Fernández, 2001b; Díaz Aguado, 2013; Tirado y Conde, 2016).

En conclusión, las prácticas docentes revisadas en este capítulo propician un clima de aula armónico, respetuoso, solidario, justo, democrático y tolerante, contribuyendo a que los alumnos se sientan cómodos, confiados y seguros para participar y ser críticos, facilitando la creación de una convivencia dirigida a la democracia, la inclusión y la paz. Sin embargo, éste perfil ideal del docente no se acerca a lo que realmente sucede en las diversas comunidades educativas, siendo por ello necesario investigar sus prácticas desde una perspectiva más contextualizada, tal y como se profundizará en el siguiente capítulo.

## CAPÍTULO 3

### EL ESTUDIO DE LA PRÁCTICA DOCENTE

#### 3.1. ¿QUÉ SE ENTIENDE POR PRÁCTICA DOCENTE?

Partiendo de un marco conceptual general, una práctica puede definirse como una acción estructurada y orientada, basada en el marco teórico implícito de quien la realiza, para la consecución de un fin determinado (Carr, 1996). En otras palabras, se deduce que todo individuo ejerce una práctica cuando su actuación está guiada por una serie de conocimientos, creencias, ideas, etc., para lograr aquello que se propone en una situación determinada.

No obstante, para definir la práctica del docente, resulta necesario contemplar que dicho profesional ejerce su labor en el ámbito de la educación formal. Así, por una parte, las prácticas en el ámbito de la educación formal deben considerarse actividades educativas intencionales, puesto que conllevan el logro de titulaciones académicas oficialmente reconocidas y se desarrollan bajo un sistema organizado, basado en una normativa legal, que define sus metas y funcionamientos básicos. Por otra parte, considerando que la educación refiere a un proceso de humanización, orientado por una escala de valores que proporciona las bases de la integración social, cualquier práctica educativa estará orientada a formar seres humanos capaces de mantener una cultura social incluyente, tolerante y participativa (Sarramona, 2000).

Siguiendo lo anterior, las prácticas de los docentes se encuentran impregnadas de los siguientes aspectos:

- Se desarrollan de forma consciente y sólo pueden hacerse evidentes en relación con los esquemas de pensamiento que dan sentido a las experiencias de quien las realiza (Carr, 1996).

- Son actividades cargadas de carácter ético, dirigidas hacia la búsqueda del bien humano, ya que en ellas se expresan múltiples ideas, valores y hábitos pedagógicos (Carr, 1996; Zabala, 2007).
- Son intencionales porque están conformadas por un conjunto de acciones orientadas a transformar a los sujetos que intervienen en ellas (Sañudo, 2006).
- Gozan de un carácter social porque afirman que el esquema teórico del individuo no se adquiere de forma aislada, sino que se aprende de otros y se comparte con ellos (Carr, 1996).
- Se componen de la planificación y la evaluación de los procesos educativos, puesto que lo sucedido en las escuelas no se puede entender sin un análisis que contemple las intenciones, las previsiones, las expectativas y la valoración de los resultados (Zabala, 2007).
- Implican un proceso reflexivo, pues tal y como expresan Carr y Kemmis (1986, como se citó en López, 1999), la práctica no debe ser entendida como un simple comportamiento, ya que lleva consigo una gama de elementos que propician la reflexión de quien la ejecuta, afectándola de la misma manera, es decir la práctica modifica al individuo al tiempo que el individuo afecta a la práctica.

De manera puntual, Fierro, Fortoul y Rosas (1999), señalan que la práctica docente es inherente a los siguientes tres aspectos:

1. Ético: el docente ejecuta prácticas humanas dentro de su profesión, por lo que están empapadas de lineamientos profesionales que les permiten interactuar con otros individuos, aunque deben de prevalecer los valores que distinguen dicha práctica.
2. Social: se refiere al conjunto de relaciones que se desarrollan dentro de la práctica y que necesariamente involucran la interacción con diversos

sectores sociales, es decir, aquellos medios por los cuales entreteje sus relaciones para crear un clima de trabajo.

3. Reflexivo: implica la reflexión sobre el sentido del quehacer docente, teniendo en cuenta el momento histórico en el que se desarrolla y su entorno. Asimismo, conlleva reflexionar sobre las propias expectativas, las demandas como maestro y la presión del sistema educativo. Por último, se requiere la reflexión sobre las posibles situaciones que deben afrontarse dentro del aula para buscar sus posibles soluciones.

Aunado a lo anterior, tal como señala Carlos (2014), la práctica docente debe ser entendida como un conjunto de acciones realizadas por el profesor para alcanzar los fines de enseñanza, todo ello ubicado en un contexto particular. En un primer plano, dicho contexto debe estar visualizado dentro del aula porque es ahí donde ocurren acciones que configuran el quehacer del profesor en función de determinados objetivos de formación, ajustados al conjunto de actuaciones que inciden directamente sobre el aprendizaje de los alumnos (García, Loredo y Carranza, 2008). Asimismo, Doyle (1986 como se citó en García et al., 2008), define a la práctica docente como la enseñanza que ocurre en el aula, la cual es multidimensional por los diversos acontecimientos simultáneos que en ella ocurren. Dicha enseñanza se caracteriza también, de acuerdo con dicho autor, por su inmediatez e imprevisibilidad, dado que los acontecimientos ocurren con rapidez y, en muchas ocasiones, son difíciles de entender, controlar y dirigir.

En resumen, de acuerdo con Carr (1996), la práctica del docente sólo puede ser educativa en la medida en que dicho profesional es capaz de caracterizar su propia práctica y de hacerse idea de las prácticas de los otros, partiendo de un conjunto de creencias relativas sobre lo que hace, de la situación en la que actúa y de lo que trata de conseguir. Así, la práctica del docente refiere al proceso de actuación que dicho actor realiza principalmente en el aula y que está orientado hacia el logro de determinados objetivos educativos en un contexto particular. En la actualidad, dicha práctica se focaliza hacia la formación de seres humanos capaces de mantener una cultura social incluyente, tolerante y participativa, razón

por la cual debe constar de un carácter ético, social y reflexivo, que le permita al profesor someterla a constantes cambios dirigidos hacia su mejora.

### **3.2. COMPONENTES GENERALES PARA EL ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA DOCENTE**

La práctica del docente ha sido analizada desde distintas corrientes y enfoques. En particular, siguiendo a García y Navarro (2001), han sido cuatro las principales disciplinas encargadas de su estudio, las cuales se describen a continuación:

1. Sociología: se enfoca en el análisis de los cambios que han ocurrido a lo largo del tiempo con respecto a las expectativas sociales que se tienen sobre la actuación de los profesores y en las variaciones resultantes sobre las conceptualizaciones de la función y la práctica docente.
2. Antropología: enfatiza el estudio de la interacción entre el ambiente cultural de los estudiantes y los roles que desempeña la escuela, considerando que la motivación para la realización de las acciones de los alumnos proviene, en gran medida, de las metas y prioridades que establece su grupo particular de referencia, tanto a nivel familiar como comunitario, en relación con la interacción social y el rendimiento académico.
3. Pedagogía: se interesa en conocer desde el diseño curricular hasta las aplicaciones específicas, tanto en el nivel institucional como en el programático (los programas de estudio de las asignaturas) y en el de los actos pedagógicos concretos dentro y fuera del aula.
4. Psicología: incorpora tanto las representaciones de conocimiento de los profesores y alumnos como los modelos mentales acerca de sus roles, las estrategias de enseñanza utilizadas y los aspectos motivacionales, afectivos y actitudinales presentes en las situaciones de enseñanza-aprendizaje.



Teniendo en cuenta las aportaciones de dichas disciplinas, es posible concluir que la estructura de la práctica del docente obedece a múltiples determinantes: parámetros institucionales y organizativos; tradiciones metodológicas; expectativas sociales; enfoques y creencias educativas; posibilidades reales de los profesores; condiciones físicas existentes, entre otros. Por tal motivo, la práctica docente se considera un fenómeno en constante movimiento y difícil de limitar con coordenadas simples, ya que en ella se expresan múltiples factores (Zabala, 2007).

A pesar de la afirmación anterior, es posible detectar algunos de los elementos que han facilitado el análisis de la práctica docente en diversos estudios. Por ejemplo, de acuerdo con Zabala (2007), los elementos que conforman la práctica del docente son los siguientes:

1. Secuencias de actividades de enseñanza-aprendizaje: se refieren a la forma de agrupar y articular las actividades a lo largo de una unidad didáctica, las cuales pueden ser: clase expositiva, por descubrimiento, por proyectos, etc.
2. El papel del profesorado y del alumnado: consiste en las relaciones que se producen entre el profesor y el alumno, las cuales pueden afectar el grado de comunicación y los vínculos afectivos que se establecen y dan lugar a un determinado clima social. Pueden identificarse tipos como el directivo, participativo, cooperativo, etc.
3. La organización social de la clase: es la forma de estructurar a los diferentes alumnos y la dinámica grupal que se establece en la clase. Los modelos de organización pueden ser en gran grupo, equipos fijos, grupos móviles, etc.
4. Utilización de los espacios y el tiempo: sirve para conocer cómo se concretan las diferentes formas de enseñar en el uso de un espacio más o menos rígido y donde el tiempo es intocable o que permite una utilización

adaptable a las diferentes necesidades educativas. Tales espacios pueden ser talleres, rincones, aulas de área, etc.

5. Manera de organizar los contenidos: puede seguir una lógica que proviene de la misma estructura formal de las disciplinas o bajo formas organizativas centradas en modelos globales e integradores. Esta estructura puede ser disciplinar, interdisciplinar, globalizadora, etc.
6. Procedimiento para la evaluación: debido a que la evaluación incide en los aprendizajes, se considera una pieza clave para determinar las características de cualquier metodología: la manera de valorar los trabajos; el tipo de retos y ayudas que se proponen; las manifestaciones de las expectativas depositadas; los comentarios a lo largo del proceso; las valoraciones informales sobre el trabajo que se realiza; y la manera de disponer o distribuir los grupos, son factores estrechamente ligados a la concepción que se tiene de la evaluación.

De igual manera, Fierro (2011), en un estudio relacionado con la enseñanza de valores, detectó tres ámbitos de observación de la práctica docente:

1. El comportamiento normativo: entendido como el conjunto de parámetros que el profesor establece para regular las conductas de los alumnos en el ámbito de la sala de clases y de la escuela en general, haciendo referencia a normas concretas y normas abstractas, así como a la consistencia en su aplicación.
2. El comportamiento afectivo: manifiesta las regulaciones que definen la relación del docente con los alumnos en distintos espacios, formales e informales, desde su posición de autoridad. Esto representa un acercamiento, ya no a los valores declarados por los docentes, sino a los que están implícitos en su trato cotidiano con los alumnos.
3. Conducción de los procesos de enseñanza: aborda las prácticas de enseñanza e identifica aquellas oportunidades que ofrece el docente a sus

alumnos para elaborar juicios y analizar situaciones de contenido moral, tanto a partir de contenidos curriculares como de eventos cotidianos de la vida escolar.

Dependiendo de las características de los componentes anteriores, se podrá distinguir el enfoque de enseñanza aprendizaje en el que se sustenta la práctica docente, permitiendo evaluar si la misma se adecúa, o no, a los actuales objetivos educativos. En general, es posible identificar los siguientes enfoques de enseñanza aprendizaje:

1. Tradicional: remarca los requisitos institucionales de la función docente, tales como: elaborar planes y programas de estudio; preparar contenidos de las materias a impartir; elaborar y aplicar exámenes; participar en reuniones académicas; realizar un control y seguimiento de asistencia; realizar un control y seguimiento del proceso de aprendizaje de los alumnos; calificar exámenes; evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje; buscar diferentes opciones de actuación; interesarse por la clase de manera grupal e individual; cumplir con los trámites administrativos de control escolar, registro y certificación; y mostrar disposición para participar en foros, encuentros, congresos, simposios, seminarios, etcétera (López, 1999).
2. Constructivista: establece que el docente se convierte en un agente mediador de los procesos que conducen a los estudiantes hacia la construcción del conocimiento y al desarrollo de distintas capacidades, dejando de lado el rol de transmisor único de conocimientos. Para lograr ser mediador, el docente requiere hacer uso de estrategias didácticas que sean resultado de una participación activa en ambientes educativos experienciales y situados en contextos reales, ya que ello favorecerá que el estudiante adquiera habilidades cognitivas de alto nivel, interiorice valores y actitudes de forma razonada y ponga en práctica aprendizajes complejos (Díaz Barriga y Hernández, 2010).

Finalmente, tal como lo expresa Zabala (2007), la práctica del docente no es el resultado de una decisión firme sobre las finalidades de la enseñanza ni de una concepción determinada de los procesos de enseñanza-aprendizaje, sino que corresponde a aquello que se puede hacer, teniendo en cuenta la globalidad del contexto educativo donde se desarrolla. En este sentido, la práctica de los profesores se puede ver limitada o potenciada, dependiendo de algunos factores externos como: los antecedentes de los alumnos, las expectativas de los padres, las relaciones entre docentes y directivos, las prescripciones curriculares, el tipo de interacción con el medio circundante, la vinculación, o no, a proyectos innovadores, etc. (López, 1999). Así, de acuerdo con Clark y Peterson (1986), los procesos que orientan la tarea del docente se ven afectados por las exigencias que caracterizan a la misma y de cómo los docentes las perciben.

### **3.3. LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN QUE CONTRIBUYEN AL ESTUDIO DE LA PRÁCTICA DOCENTE**

#### **3.3.1. LA INVESTIGACIÓN SOBRE EFICACIA ESCOLAR**

##### **3.3.1.1. DESCRIPCIÓN GENERAL E HISTÓRICA**

Los investigadores sobre la eficacia escolar están convencidos de que las escuelas pueden impactar favorablemente en el desempeño de sus alumnos. En este sentido, la investigación sobre eficacia escolar se centra en determinar el impacto que tienen las prácticas escolares sobre los resultados educativos de los alumnos. Por tal motivo, uno de los objetos naturales de la investigación sobre eficacia escolar, es la búsqueda de factores del aula relacionados con el logro educativo, incluido el comportamiento del docente y sus características (Murillo, 2005).

Siguiendo a Murillo (2007), la escuela eficaz es aquella que promueve el desarrollo integral de cada uno de sus alumnos de forma duradera, más allá de lo

que sería previsible teniendo en cuenta su rendimiento inicial y la situación social, cultural y económica de sus familias. De este modo, la investigación sobre eficacia escolar está centrada en conocer qué capacidad tienen las instituciones educativas para influir en el desarrollo integral de sus alumnos y en averiguar las razones por las que ciertos centros educativos, pese a la situación adversa de sus alumnos en contextos similares, tienen éxito y otros no (Murillo, 2005; Carvallo Pontón, 2011).

En general, Murillo (2005) expresa que los objetivos básicos de la investigación sobre eficacia escolar son:

- Estimar la magnitud de los efectos escolares y analizar sus propiedades científicas; entendiendo el efecto escolar como la capacidad de los centros docentes para influir en los resultados de sus alumnos.
- Determinar los factores escolares de aula y de contexto, asociados con el desarrollo de los alumnos y ajustados a su rendimiento previo y las condiciones sociales, económicas y culturales de sus familias.

Partiendo de un marco histórico, esta línea de investigación estuvo permeada de una visión conductista, cuya hipótesis central sostiene que es necesario identificar ciertas conductas docentes que tienen un impacto directo en el desempeño académico de los estudiantes (Barrón, 2015). Así, en las primeras décadas del siglo XX, las investigaciones se centraron en identificar los atributos ideales de la figura del maestro, tales como: personalidad, edad, género, apariencia, inteligencia, liderazgo, entusiasmo, lo especialista que fuera en la materia o su formación previa. De este modo, la investigación centrada en el profesor, consistió en cuantificar, a través de los métodos experimentales, la idoneidad de los candidatos a ejercer la profesión docente, es decir, se vinculaba la competencia del mismo en relación a la mejora y el éxito de sus estudiantes (Martínez Garrido, 2011). No fue sino hasta 1966 cuando surge formalmente la investigación sobre la eficacia escolar, a partir de las conclusiones de James Coleman, quien aseguró

que las escuelas no tenían un impacto significativo en el desempeño de los alumnos, de tal modo que las investigaciones escolares dejaron atrás los rasgos del docente y ahondaron en la relación entre el dominio de conocimiento del profesor y el rendimiento de los estudiantes (Carvallo Pontón, 2010).

En resumen, Carvallo Pontón (2010), con base en la propuesta de distintos autores, clasifica los estudios sobre la eficacia escolar en cuatro etapas:

1. Primera etapa: (años sesenta) corresponde a los estudios insumo-producto, que analizan el impacto que una sola variable tiene en el desempeño académico de los alumnos y utilizan modelos de regresión lineal o de correlaciones.
2. Segunda etapa: (años setenta) resaltan los estudios de insumo-producto-proceso, mismos que se concentraron en estimar la magnitud de los efectos escolares, entendidos como la capacidad de los centros para influir en el rendimiento académico de sus alumnos. El objetivo sólo era medir el porcentaje de variación explicada por los centros, en respuesta al reporte Coleman.
3. Tercera etapa: (años ochenta) los estudios se encaminaron a la mejora escolar, buscando identificar los factores de las escuelas eficaces (prototípicas) para luego trasladarlas o “implantarlas” en las escuelas ineficientes.
4. Cuarta etapa: (años noventa) comienza a tomarse en cuenta el impacto que tienen los factores del contexto del alumno en sus resultados académicos, por lo que se busca aislar el efecto de los mismos para poder cuantificar correctamente los demás factores, además de poder determinar si las características de las escuelas eficientes son constantes para cualquier contexto.

Por su parte, Cheong-Cheng y Mok (2008, como se citó en Carvallo Pontón, 2010), expresan que el movimiento de eficacia escolar ha transitado por los siguientes tres paradigmas:

1. Escuela eficaz. Su objetivo es mejorar los procesos internos para optimizar el desempeño académico de los alumnos. En general, se interesa por las siguientes cuestiones: 1) ¿Cómo organizar mejor los procesos de enseñanza-aprendizaje en el salón para lograr las metas?; 2) ¿Cómo asegurar o garantizar que los procesos de enseñanza-aprendizaje logren las metas en todos los alumnos?; 3) ¿Cómo mejorar las habilidades de los maestros?; y 4) ¿Cómo mejorar las habilidades de aprendizaje de los alumnos? Sin embargo, en ella existe escasa preocupación por el contexto, la situación en casa, la adaptación o flexibilidad en el currículo y se le da poca importancia a otras actividades fuera de los objetivos académicos.
2. Escuela de calidad. Se otorga mayor importancia a la rendición de cuentas por parte de las escuelas, haciéndolas responsables por un amplio espectro de resultados, más allá de los académicos (adiciones, seguridad, democracia, nutrición, higiene, vida en sociedad, etc.). Así, las cuestiones principales sobre las que se centra este paradigma son: 1) ¿Cómo organizar mejor las actividades en la escuela para cubrir diferentes expectativas?; 2) ¿Cómo comunicar y demostrar la rendición de cuentas y los límites de la escuela?; y 3) ¿Cómo lograr que los servicios proporcionados dentro y fuera del salón sean competitivos? Empero, su principal dificultad reside en la falta de consenso entre los actores involucrados para alcanzar los objetivos esperados, generando un detrimento en el logro de algunos objetivos alcanzados previamente, y en la confusión que surge para diferenciar el término escuela eficaz del de escuela de calidad.
3. Escuela global sostenible: (en la década de los 2000), busca asegurar la relevancia de una educación para un desarrollo sostenible y para la futura sociedad globalizada, es decir, busca preparar al estudiante para una

sociedad desconocida, global y continuamente cambiante. Las cuestiones centrales de dicho paradigma son: 1) ¿Cómo organizar mejor las actividades en la escuela para cubrir diferentes y diversas expectativas, preparando a los alumnos para la sociedad global del futuro, bajo un enfoque de desarrollo sustentable?; 2) ¿Cómo incorporar de manera segura y eficiente las nuevas tecnologías de información y comunicación y establecer redes con escuelas de otros países?; 3) ¿Cómo asegurar aprendizajes que perduren para la vida y no se vuelvan obsoletos rápidamente?; 4) ¿Cómo desarrollar las habilidades de autoaprendizaje continuo? No obstante, sus dificultades están en: la vulnerabilidad de los alumnos a la información que reciben, el conflicto de paradigmas culturales y la falta de formación e iniciativa por parte de las escuelas y sus miembros para manejar programas y objetivos individuales.

En tanto, Martínez Garrido (2011) organiza las investigaciones sobre la eficacia escolar de acuerdo a sus objetivos a lo largo de la historia, visualizando tres rubros:

1. Investigaciones en eficacia escolar, centradas en los factores de la propia escuela que afectan el desarrollo académico de los estudiantes.
2. Investigaciones en enseñanza eficaz, abarcan los estudios que buscan determinar los aspectos del proceso de enseñanza y aquellas características del docente que influyen en los logros de los estudiantes.
3. Investigaciones en eficacia educativa, línea que se usa de nexo para unir los dos focos de investigación anteriores.

En particular, según expresan Murillo, Martínez y Hernández (2011), la investigación sobre eficacia escolar, centrada en el quehacer docente, se divide en tres etapas:

1. La primera etapa: se enfoca en los efectos de la enseñanza, es decir, en los comportamientos y destrezas del docente, relacionados con el desempeño



de sus alumnos. Desde este punto de vista, la enseñanza puede ser estudiada por aquellos elementos que la componen de manera individual, siendo así que se desarrollaron investigaciones en torno a la distribución del tiempo, las actividades, las estrategias, los mecanismos de evaluación, etc.

2. La segunda etapa: se centró en los enfoques de enseñanza que marcan la pauta de la acción docente, de tal manera que los resultados señalaron a dos tipos de profesores: los directivos y los participativos/activos. El primer tipo, etiqueta al profesor como aquel que presenta un estímulo al alumno y éste responde, mientras que el segundo tipo, muestra al docente preocupado por los intereses y saberes de sus alumnos, siendo el punto de partida principal para planear la enseñanza.
3. La tercera etapa: coloca al profesor como un artesano, puesto que considera a la enseñanza como una constante recreación de alternativas para abordar las situaciones diversas que surgen en el aula. De esta forma, se contemplan todos los recursos con los que cuenta el maestro para ajustarse a las situaciones dentro del salón de clases.

### **3.3.1.2. FACTORES DE EFICACIA ESCOLAR: UNA APORTACIÓN AL ESTUDIO DE LA PRÁCTICA DOCENTE**

La corriente de eficacia escolar ha logrado su objetivo de demostrar que las escuelas sí hacen la diferencia y que es posible identificar, cuantificar y jerarquizar los factores que impactan el desempeño de los alumnos. Siguiendo esto, de acuerdo con Carvallo Pontón (2010), se ha logrado identificar, aislar y comprobar la existencia de factores de logros escolares asociados a los alumnos, padres de familia, profesores, escuelas y sistemas educativos.

De manera general, Murillo (2005) identifica diez factores principales de eficacia escolar, los cuales han sido retomados en la literatura más reciente: la OCDE (2010), Sammons y Bakkum (2011); Murillo y Hernández Castilla (2011); Hernández Castilla, Murillo y Martínez Garrido (2014). A continuación se describe cada uno de dichos factores:

Por su parte, Martínez Garrido (2011) organiza las investigaciones sobre la eficacia escolar de acuerdo a sus objetivos a lo largo de la historia. Es así como se pueden visualizar tres rubros:

1. Metas compartidas, consenso, trabajo en equipo y sentido de comunidad. Refiere a que sólo si todos los miembros de una comunidad educativa comparten unos objetivos comunes, estos pueden ser alcanzados. Se trata de lograr dos aspectos básicos: 1) la existencia, conocimiento y grado de consenso en los objetivos de la escuela por parte de la comunidad y 2) una escuela con una misión social centrada en el aprendizaje de los alumnos y de su formación integral.
2. Liderazgo educativo. Deriva de la participación de la comunidad escolar y de un liderazgo pedagógico por parte de los directivos. Así, los directivos eficaces: 1) toman iniciativas para identificar y articular metas y prioridades en sus escuelas, 2) se conciben a sí mismos y a su personal como responsables de los logros de los estudiantes; 3) su prioridad es la educación y así se lo transmiten a su personal; 4) se preocupan más por los avances académicos del centro que por las relaciones humanas con los miembros de su personal; 5) seleccionan cuidadosamente a los miembros de su personal e intentan mantener a los que sobresalen y presionar a los que no; 6) tienen altas expectativas, tanto para los estudiantes como para el personal.
3. Clima escolar y de aula. Ambos son considerados factores de primera importancia en el logro de un alto rendimiento académico, en tanto representen entornos de aprendizaje que faciliten el trabajo de los alumnos

y cuyas principales características implican: una atmósfera ordenada, disciplinada o calmada, más que un lugar caótico y basado en el castigo, así como un entorno atractivo, bien cuidado y agradable.

4. Altas expectativas. De acuerdo con la teoría del efecto Pigmalión o la profecía autocumplida, un alumno difícilmente podrá ser brillante si su profesor no confía en que lo será. Sin embargo, en el centro escolar no sólo se presentan las expectativas del profesor hacia sus alumnos sino también las del contexto y las de la escuela en su conjunto, siendo necesario distinguir, en cada una, tres elementos: existencia de altas expectativas positivas; coherencia con la práctica; y comunicación de las altas expectativas.
5. Calidad del currículum / estrategias de enseñanza. Dicho factor se organiza en cuatro elementos: 1) *claridad de propósitos*, los cuales deben relacionarse con los conocimientos previos y con elementos relevantes para el alumno; 2) *lecciones estructuradas*, que permitan a los alumnos tener suficiente trabajo y un marco referencial definido que les fomente independencia y responsabilidad, 3) *refuerzo y retroalimentación*, implica manifestar el éxito en el desarrollo de las tareas y la transmisión de los recursos necesarios para mejorar la realización de las mismas; 4) *atención a la diversidad*, busca que la intervención educativa se ajuste gradualmente a las diferencias individuales en cuanto a valores, expectativas personales, autoconcepto, estilo de aprendizaje, intereses, motivaciones, capacidades, ritmos de aprendizaje del alumnado, etc.
6. Organización del aula. Se destacan dos elementos esenciales: 1) una gestión del tiempo caracterizada por comenzar y terminar las clases a la hora, minimizar la cantidad de tiempo que se pierde en rutinas tales como procesos administrativos o intervenciones de carácter disciplinario y maximizar el tiempo dedicado a interactuar con los alumnos y 2) una organización eficaz de aula, consistente en preparar los temas por adelantado, con objetivos, contenidos y formas de evaluar claramente

especificados, así como una adecuada colocación de sillas en función de la actividad y el establecimiento de reglas de interacción.

7. Seguimiento y evaluación. Las características que ha de tener la evaluación para que llegue a constituirse en un elemento clave de eficacia escolar son: 1) supervisar el aprendizaje de los alumnos de forma regular, tanto por procedimientos formales como informales; 2) centrar los esfuerzos de detección temprana y seguimiento en dificultades de aprendizaje; 3) exigir a los alumnos que se responsabilicen de su trabajo académico; 4) emplear los resultados de las evaluaciones para revisar las programaciones y optimizar la metodología docente; y 5) utilizar una amplia variedad de instrumentos para evaluar a los alumnos. Empero, también la evaluación del aula, del docente, y la del centro en su conjunto, representan importantes factores de eficacia escolar.
  
8. Aprendizaje organizativo / desarrollo profesional. Las escuelas pueden convertirse en instituciones que aprenden. No obstante, es necesario que cuenten con los siguientes rasgos: 1) una visión y misión de la escuela clara, accesible, compartida por la mayoría, percibida como significativa y presente en la toma de decisiones; 2) una cultura escolar colaborativa y respetuosa, que involucre la existencia de creencias compartidas sobre la necesidad de un desarrollo profesional continuo y exista un compromiso por ayudar a los alumnos; 3) una estructura escolar en donde se distribuya la autoridad, se tomen decisiones de manera consensuada, exista un tiempo establecido para el desarrollo profesional, se disponga del espacio físico y del tiempo suficiente para el trabajo en equipo y exista la libertad de experimentar nuevas estrategias en el aula; 4) estrategias escolares sistemáticas que establezcan objetivos de la escuela, implicando a los alumnos, padres y profesorado; 5) política y recursos que impliquen el empleo de colegas de la propia escuela para el desarrollo profesional, disponibilidad de una biblioteca profesional, disponibilidad de materias

curriculares y equipos de cómputo, acceso a una asistencia técnica para implementar nuevas prácticas, y acceso a recursos de la comunidad.

9. Compromiso e implicación de la comunidad educativa. La participación de las familias tanto en actividades docentes, complementarias o extraescolares, así como sus aportaciones en las decisiones sobre la gestión del centro, mejoran éste y de ahí viene su influencia sobre el alumnado. Entre los elementos relativos a la implicación y participación de los padres en el centro, se encuentran: 1) aceptación de las sugerencias de los padres por parte de los directivos y profesores; 2) facilidades para que los padres estén presentes en la escuela; 3) la existencia de un programa de actividades para padres; 4) apertura de la escuela para que los padres estén presentes en las clases; 5) información de la escuela sobre el progreso de los alumnos, los contenidos, los planteamientos educativos del centro, los esfuerzos de cambio, etc.; 6) interés por parte de los padres para solicitar información sobre sus hijos; y 7) asistencia de los padres a las reuniones convocadas por el profesorado o por la dirección.
10. Recursos educativos. Los recursos educativos, tales como la disponibilidad de materiales básicos en el aula y el tamaño de la biblioteca, son necesarios, pero no ejercen una influencia directa tan poderosa. Empero, si estos no alcanzan los niveles mínimos, como en el caso de algunos países en vías de desarrollo, si pueden representar un factor de eficacia.

En contraposición a los factores anteriores, pero proporcionándoles coherencia y validez, existen aquellos que comúnmente se presentan en las escuelas ineficaces. De acuerdo con Sammons y Bakkum (2011), entre las características principales de las escuelas ineficaces, destacan cuatro aspectos: falta de visión educativa; liderazgo fuera del objetivo pedagógico; relaciones personales disfuncionales y prácticas ineficaces en el aula. En este sentido, existen bajas expectativas con respecto a los estudiantes de bajo nivel socioeconómico, las clases implican bajos niveles de interacción entre el maestro y el educando, se muestran bajos niveles de participación por parte de los estudiantes,

frecuentemente se hace uso de la crítica y la retroalimentación negativa, además de que las prácticas están basadas en enfoques inconsistentes del plan de estudios y la enseñanza (Stoll y Fink 1996 como se citó en Sammons y Bakkum, 2011).

Así también, Hernández Castilla et al. (2014), a partir de un estudio en países latinoamericanos, identificó los siguientes factores relacionados con las escuelas ineficaces: 1) un clima escolar y de aula negativo, basado en relaciones desconfiadas entre los actores de la comunidad escolar; 2) escasa implicación y compromiso de muchos profesores, asociadas a una percepción negativa de las condiciones laborales y el salario; 3) una dirección poco comprometida o despreocupada por la escuela, con un estilo más volcado en lo burocrático y administrativo que en lo pedagógico; 4) una percepción y visualización de los niños y sus familias en términos de sujetos carentes de condiciones básicas para iniciar procesos de aprendizaje relevantes; 5) escasa participación de los padres de familia; 6) estrategias didácticas limitadas a la reproducción de contenidos; e 7) instalaciones y recursos inadecuados y claramente deficientes.

Como se puede apreciar, parte de los factores mencionados implican directamente la labor del docente, tanto dentro como fuera del aula. Es por esta razón que Sammons y Bakkum (2011), destacan a los maestros eficaces como uno de los factores más importantes que distingue a las escuelas efectivas de las no efectivas. Por tal motivo, resulta imprescindible destacar los factores generales que, según Murillo et al. (2011), corresponden al papel del maestro eficaz y que siguen siendo el foco de atención en la investigación de la práctica docente. En general, dichos factores refieren al siguiente listado:

- Compromiso con la escuela y sus estudiantes.
- El desarrollo y mantenimiento de un clima de aula favorable, caracterizado por la ausencia de conflictos y relaciones positivas entre los alumnos y el docente y entre los alumnos.
- Tener y comunicar altas expectativas.

- Estructurar las lecciones y prepararlas adecuadamente.
- Desarrollar en el aula actividades variadas, participativas, activas, inclusivas, innovadoras y centradas en las competencias básicas.
- Atender a todos y cada uno de los estudiantes de forma individual, especialmente aquellos que necesitan un mayor apoyo.
- Optimizar el tiempo lleno de oportunidades para aprender.
- Organizar y gestionar adecuadamente el aula.
- Utilizar una amplia variedad de recursos didácticos.
- Realizar evaluación, seguimiento y retroalimentación, continuos.

No obstante, a pesar de las aportaciones que ha brindado esta línea de investigación para el estudio de la práctica del docente, López (1999) señala algunas de sus inconsistencias:

- Elude el valor que las concepciones, creencias y razonamientos del profesor tienen en el proceso de la enseñanza.
- Resulta imposible extraer un conjunto de leyes generales que definan la eficacia del docente para aplicarlas en cualquier aula, debido a que se ignoran las propiedades de cada contexto.
- La concepción que se sostiene del aprendizaje es un papel del alumno pasivo receptor del contenido y una función del docente como transmisor de la información.
- No considera la práctica escolar preexistente, lo cual puede afectar la realidad educativa al ignorar los factores que pueden incidir en la mejora de la misma.

En conclusión, la investigación sobre eficacia escolar contribuye a identificar los principales factores que inciden en el logro de los objetivos educativos, lo cual

permite vislumbrar líneas de acción orientadas a la mejora de las prácticas escolares. Sin embargo, debido a que en ella se sigue buscando el perfil ideal que se pueda adaptar a cualquier contexto, resulta necesario profundizar en aquellas prácticas particulares y significativas que sean utilizadas en determinados contextos y que, según la visión de los propios actores educativos, sean de especial relevancia.

### **3.3.2. EL PENSAMIENTO DOCENTE**

#### **3.3.2.1. DESCRIPCIÓN GENERAL E HISTÓRICA**

De acuerdo con Coll y Miras (1993, como se citó en Barrón, 2015), el pensamiento del docente se integra por un conjunto de teorías implícitas, representaciones, imágenes, suposiciones, nociones, ideas, intenciones, proyectos, supuestos, hipótesis, creencias, actitudes, intereses y valores, que influyen cuando los profesores toman sus decisiones sobre qué, cuándo y cómo planear los procesos de enseñanza-aprendizaje. Siguiendo esta perspectiva, Álvarez y Moreno (2012) indican que la concepción profesional del maestro, constituye el sistema conceptual desde el cual dicho profesional juzga y toma decisiones referidas a distintos aspectos de su práctica pedagógica. En resumen, el pensamiento del profesor orienta y dirige, aunque no de manera exclusiva, su práctica profesional.

Basándose en ello, el estudio del pensamiento docente concibe que la actuación del profesor se encuentra, en gran medida, condicionada por su pensamiento y que éste no es un reflejo objetivo ni automático de la complejidad real, sino una construcción subjetiva que se elabora a lo largo de su historia personal, a partir de un proceso dialéctico de acomodación y asimilación en los sucesivos intercambios con el medio (Pérez y Gimeno, 1988). Por tal razón, la investigación sobre el pensamiento del profesor busca describir y comprender los constructos y procesos que orientan su conducta y, de igual manera, explicar cómo y porqué sus



actividades profesionales evidencian ciertos roles y características (Álvarez y Moreno, 2012).

Partiendo de esta idea, según Serrano (2010) y Álvarez y Moreno (2012), es posible desprender los siguientes tres supuestos fundamentales sobre los cuales se basa el estudio del pensamiento docente:

- Se considera al profesor como un sujeto reflexivo y racional, que toma decisiones, emite juicios, tiene creencias y genera rutinas propias de su desarrollo profesional.
- Los pensamientos del profesor influyen en su conducta, e incluso la determinan, mediando significativamente sus acciones en el aula.
- Tanto la reflexión del docente como su pensamiento deben ser comprendidos en dos dimensiones: una explícita y de relativo fácil acceso a través de métodos cuantitativos, y una implícita o tácita que requiere de métodos más cualitativos.

Desde una visión histórica, el pensamiento docente representa una línea de investigación alterna al paradigma proceso-producto, e inicia con la obra *“La vida en las aulas”* de Philip Jackson en los años sesenta (Clark y Peterson, 1986). Concretamente, dicha obra refleja la carencia en el lenguaje de los profesores al analizar su punto de vista sobre la vida en la clase, la cual se caracterizaba por los siguientes aspectos: visión poco compleja de la causalidad de los acontecimientos en el aula; abordaje más intuitivo que racional de los asuntos educativos; una postura dogmática a la hora de enfrentarse con prácticas docentes alternativas; pobreza de términos abstractos en la elaboración de definiciones; tendencia a no indagar demasiado, a no buscar explicaciones, sobre todo si los efectos son deseados; decisiones justificadas por impulsos y sentimientos, no por la reflexión; y tendencia a la improvisación y justificación de las preferencias pedagógicas, basándose sólo en la experiencia (Jackson, 1992).

Jackson intentó describir y comprender los procesos mentales que guían la conducta del profesor, así como la complejidad de la vida en las aulas. Su principal aportación fue de orden conceptual, al hacer distinciones relevantes para su marco de referencia como diferenciar la actividad del profesor en dos momentos: 1) *preactivo o de planificación*, en el que los pensamientos y decisiones del profesor son más racionales y deliberativos, fundamentados en la teoría; e 2) *interactivo*, más espontáneo e inmediato y al mismo tiempo, más irracional e incierto. Con ello, hizo un llamado a los investigadores de la enseñanza sobre la importancia de describir el pensamiento y la planificación de los maestros como medio para comprender mejor los procesos de aula (Hernández Pizarro y Caballero, 2009).

Debido a que la obra de Jackson se apartaba de la investigación contemporánea sobre la enseñanza, puesto que no se adecuaba con facilidad a los paradigmas de investigación correlacional y experimental predominantes de la época, fue hasta 1974, en la Conferencia Nacional de Estudios sobre Enseñanza, donde se concretó y formalizó la propuesta de estudiar el pensamiento del docente. Con base en esto, el informe de la sexta comisión, en 1975, señaló que para comprender, predecir e influir en lo que hacen los docentes, los investigadores deben estudiar los procesos psicológicos mediante los cuales aquellos perciben y definen sus responsabilidades y situaciones profesionales (Clark y Peterson, 1986).

A partir de este acontecimiento, las investigaciones centradas en la labor docente comenzaron a dejar de lado la visión del paradigma proceso producto, la cual asume que la relación entre la conducta del maestro y la conducta del estudiante es unidireccional, y se focalizaron hacia una visión que asume una relación recíproca entre la conducta del profesor, la del estudiante y el rendimiento de éste (Clark y Peterson, 1986). Es así como dichas investigaciones, según Clark (1978, como se citó en Serrano, 2010), adoptan una metodología de corte cualitativa guiada por dos modelos de estudio principales:

1. Toma de decisiones: concibe al profesor como un sujeto que está valorando situaciones de manera constante, tomando decisiones sobre qué hacer, guiando acciones sobre esas decisiones y observando los efectos de dichas acciones en sus educandos. Al modelo de toma de decisiones, le interesa saber cómo decide el profesor, lo que debe hacer, dada una situación específica.
2. Procesamiento de la información: concibe al profesor como una persona que se enfrenta con un ambiente de tareas muy complejo, que aborda ese ambiente simplificándolo, es decir, atendiendo a un número reducido de aspectos del ambiente e ignorando otros. En general, dicho modelo pretende conocer cómo el educador define la enseñanza y cómo ello afecta su conducta.

Siguiendo a Pérez y Gimeno (1988), ambos modelos se incluían dentro del enfoque cognitivo sobre el estudio del pensamiento docente, el cual se centró en la cognición del maestro para estudiar sus conocimientos, creencias y pensamientos, bajo el supuesto de que estos procesos guiaban su actuación. En palabras de Álvarez y Moreno (2012), la investigación sobre el pensamiento del profesor, desde un enfoque cognitivo, se centra en la naturaleza, las características y las funciones que tienen los pensamientos, las concepciones y las creencias del docente sobre los procesos de enseñanza aprendizaje y la interacción en el aula. De esta manera, se pretendió descubrir las variables cognitivas del profesor que condicionaban profundamente su actuación y, en consecuencia, influían en los resultados de la enseñanza, de tal forma que se descubrieran las destrezas mentales apropiadas para garantizar su actuación racional (Pérez y Gimeno, 1988).

Sin embargo, siguiendo a Hernández Pizarro y Caballero (2009), el enfoque cognitivo con su estructura lineal rígida (pensamiento, decisión, acción), no se traducía en propuestas de cambio en el tipo de representaciones de los profesores, es decir, no expresaba una preocupación por cambiar la práctica del docente. Esto, debido a que las destrezas y capacidades cognitivas que requiere

el docente para intervenir racionalmente en el aula, no pueden ser preestablecidas, ni unívocas, ni mecánicas, puesto que la situación práctica del aula se caracteriza por los siguientes cinco rasgos: complejidad, incertidumbre, inestabilidad, singularidad y conflicto de valor (Pérez y Gimeno, 1988).

A causa de lo anterior, el enfoque cognitivo evoluciona de una preocupación de índole exclusivamente psicológica, obsesionada por la identificación de procesos formales de procesamiento de información y toma de decisiones, hacia una preocupación más focalizada en el terreno pedagógico (Pérez y Gimeno, 1988). Esta nueva visión se centra más en cuestiones didácticas, en lo que hacen los profesores al enfrentarse a los problemas complejos de la vida del aula para comprender cómo usan el conocimiento científico, cómo afrontan lo desconocido, cómo elaboran reflexiones, recrean estrategias etc. (Hernández Pizarro y Caballero, 2009).

Partiendo de ello, el pensamiento del profesor se considera inseparable de la práctica, por lo que, a partir de los años ochenta, se pone en marcha la línea de investigación denominada “pensamiento práctico”. Esta línea, concibe a los docentes como constructores activos de un conocimiento personal y subjetivo de la realidad, en función de su experiencia particular, siendo éste el que guía y orienta las interpretaciones e intervenciones del profesor. Así, la teoría ya no va a determinar la práctica, puesto que la práctica misma es fuente de conocimiento. Por este motivo, la línea del pensamiento práctico considera necesario indagar la interpretación que hacen los mismos actores educativos sobre los distintos acontecimientos que ocurren en la intervención educativa, con la finalidad de comprender mejor su sentido y significado (Pérez y Gimeno, 1988; Hernández Pizarro y Caballero, 2009).

No obstante, si bien el conocimiento que el profesor construye desde su experiencia sirve para tomar decisiones y resolver los problemas de la práctica, es decir, posee una gran carga experiencial y biográfica, éste se encuentra poco o nada relacionado con las teorías formales que ha ido adquiriendo durante su periodo de formación. Debido a esto, se hace necesaria la construcción de

esquemas de pensamiento y acción integrados, que permitan emitir juicios razonados en cada contexto y experimentar reflexivamente propuestas fundamentadas. Es así como Schön propone la práctica reflexiva, basada en la reflexión consciente, que hace posible la integración de pensamiento y acción, así como la adquisición de conocimiento práctico, básico para mejorar la acción (Hernández Pizarro y Caballero, 2009).

En este contexto, el profesor se visualiza como un investigador que indaga y experimenta, tanto sobre el conocimiento que ofrece y la actuación que realiza como sobre las construcciones que desarrollan sus alumnos en el intercambio de mensajes dentro del ecosistema del aula, afectados por la estructura de tareas académicas y por el clima psicosocial del medio escolar. Debido a esto, el enfoque del pensamiento práctico propone respetar la complejidad del pensamiento que realmente influye en la actuación del profesor para que, sobre su análisis y valoración reflexiva, se articule, contraste y estime su potencialidad y, de ser posible, se modifique o reformule (Pérez y Gimeno, 1988).

Resumiendo, los estudios centrados en el pensamiento del profesor han evolucionado de aquellos basados en el paradigma proceso-producto, orientados a identificar las conductas docentes que mayor impacto tienen en el rendimiento de los alumnos (Elizalde, 2002), hacia un paradigma de investigación, de corte cualitativo, preocupado por comprender los procesos cognitivos de este profesional desde la práctica y así explicar cómo aprenden los profesores a enseñar y cómo construyen su conocimiento sobre la enseñanza (Hernández Pizarro y Caballero, 2009). En este sentido, la práctica de enseñanza ya no implica un campo de aplicación de la teoría, puesto que la práctica y la experiencia sustentan la base de los conocimientos necesarios para comprender y mejorar la enseñanza a través de la reflexión, de tal manera que el docente se concibe como un ser capaz de comprender, descubrir e interpretar los problemas concretos que surgen en la práctica (Hernández Pizarro y Caballero, 2009).

### 3.3.2.2. EL ESTUDIO DEL PENSAMIENTO DOCENTE

En el ámbito contemporáneo de reformas, transformaciones en las prácticas pedagógicas y reconocimiento de los estilos de enseñanza y aprendizaje, el trabajo sobre el pensamiento del profesor se considera de suma importancia, dado que puede contribuir, inicialmente, a reflexionar sobre la práctica pedagógica y, en consecuencia, a transformarla. Esto, teniendo en cuenta que la transformación de la práctica docente no puede lograrse si los profesores no modifican sus concepciones sobre la naturaleza del conocimiento, el aprendizaje y la enseñanza, y si las mismas no se incorporan en el aula (Álvarez y Moreno, 2012).

Sin embargo, la actividad mental del docente en la práctica escolar, ocurre como un hecho no observable, convirtiéndola en una actividad interpretativa en la que, con base en la búsqueda de evidencia empírica, el investigador elabora constructos explicativos de este fenómeno (Goldrine, 2007). Así, el panorama de qué se estudia del pensamiento docente, cada vez se hace más extenso y difícil de delimitar, por lo que diversos investigadores se han preocupado por categorizar, de diferente manera, todos los términos conceptuales que han surgido dentro de esta línea de investigación. Con base en estas clasificaciones, se han podido identificar aquellos constructos que consideran el aprendizaje del docente desde la experiencia y que facilitan una aproximación a sus prácticas desde una perspectiva contextualizada, los cuales se describen a continuación:

1. Teorías implícitas. Desde una perspectiva general, una teoría implícita supone un constructo representacional no visible que opera en consenso general, interviene como variable en una situación y tiene efectos visibles sobre la misma (Palou y Utges, 2012). Sumado a esto, las teorías implícitas son de carácter individual y se originan a partir de la asociación de experiencias o episodios vivenciados por las personas con los esquemas existentes de forma inconsciente, de tal modo que se orientan a dar explicaciones sobre ciertos fenómenos del medio circundante (Carmona, 2013). Así, las teorías implícitas funcionan como guías del comportamiento,

presentándose como un conocimiento experiencial para comprender, predecir y actuar en el contexto (Goldrine, 2007).

Con base en lo anterior, según lo indicaron Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993, como se citó en Goldrine, 2007; Alarcón y Reyno, 2009; Carmona, 2013), las teorías implícitas del docente refieren a las teorías pedagógicas personales, reconstruidas sobre la base de conocimientos pedagógicos históricamente elaborados y transmitidos a través de la formación y de la práctica pedagógica. En palabras de López (1999), las teorías implícitas del docente refieren a la estructura de conocimiento que integra la dimensión personal y experiencial y la dimensión socio-cultural, en la configuración del sistema de creencias pedagógicas y actuaciones del profesorado. Siguiendo esto, las teorías implícitas del docente se construyen culturalmente y se utilizan para recordar, interpretar y deducir sucesos, así como para planificar el proceso de enseñanza aprendizaje, además de que pueden ser conscientes, o no, afectando de tal manera su comportamiento dentro del aula (Barrón, 2015).

Actualmente, algunas investigaciones que abordan éste constructo retoman dos principales clasificaciones sobre las teorías implícitas del profesor. La primera, refiere a la categorización que hacen Rodrigo et al. (1993, como se citó en Elizalde, 2002 y Alarcón y Reyno, 2009), la cual incluye las siguientes teorías: 1) *teoría dependiente*; 2) *teoría interpretativa*; 3) *teoría productiva*; 4) *teoría expresiva*; y 5) *teoría emancipatoria*. La segunda, por su parte, resalta la clasificación de Pozo, Scheuer, Mateos y Pérez (2006), quienes describen las siguientes tres: 1) *la teoría directa*; 2) *la teoría interpretativa*; y 3) *la teoría constructiva*.

Además, las teorías implícitas son resultado de la experiencia personal y, al estar representadas en códigos no formalizados, suelen ser difíciles de comunicar (Martín, García, Basilisa y Vilanova, 2013). Siguiendo a Carmona (2013), dichas teorías se guardan en la mente de la persona de forma inconsciente, aspecto que dificulta que puedan ser verbalizadas

coherentemente por el propio individuo, siendo así que el individuo difícilmente pueda hacer consciencia de sus teorías implícitas, a menos que sea ayudado por otras personas. Por este motivo, Martín et al. (2013) señala que las teorías implícitas no pueden ser abordadas mediante cuestionarios o entrevistas directas o a través de la observación únicamente, sino que deben ser inferidas a partir indagaciones indirectas, como planteamiento de problemas, cuestionarios de dilemas, entrevistas no estructuradas, etc., utilizando instrumentos propios de metodologías tanto cuantitativas como cualitativas.

A partir de lo anterior, se destaca que la principal aportación de las investigaciones en esta tendencia, refiere a que permiten un acercamiento a los marcos de referencia a través de los cuales los profesores perciben y procesan la información, es decir, a la manera como teorizan y formulan principios explicativos de su enseñanza (Elizalde, 2002). Por tanto, revisando las investigaciones de autores como: Alarcón y Reyno (2009); Fernández, Pérez, Peña y Mercado (2011); Gómez y Guerra (2012); Palou y Utges (2012) y Carmona (2013), coincidimos con Goldrine (2007) en señalar que el estudio de las teorías implícitas se enfoca en conocer la apropiación que hace el docente de las posturas o ideas que han caracterizado la historia de la educación y explicar cómo este conocimiento personal se organiza en la mente del profesor. En este sentido, las teorías implícitas pueden explicar el porqué de las creencias y las acciones y sus posibles relaciones, que con frecuencia los profesores desconocen (Álvarez y Moreno, 2012).

2. Conocimiento práctico. El conocimiento práctico refiere a un cuerpo de convicciones y significados que surgen de manera consciente o inconsciente a partir de la experiencia, el cual trata sobre cómo hacer las cosas; es íntimo, social y tradicional y está expresado en acciones personales (Marcelo, 1987). Aunado a ello, Elizalde (2002) indica que el conocimiento práctico se caracteriza por ser tácito, poco articulado y



organizado con una lógica que responde más a las prioridades afectivas, establecidas en la historia personal-profesional, que a los requerimientos de las teorías científicas. Asimismo, Hernández Pizarro y Caballero (2009), mencionan que dicho conocimiento posee una gran carga experiencial y biográfica, de tal manera que se construye desde la experiencia práctica y es utilizado para tomar decisiones y resolver los problemas de la práctica.

Concretamente, el conocimiento práctico del docente emerge de las teorías formales, sus experiencias escolares y de su historia personal, y representa una actividad racional semiespontánea que consiste siempre en una invención personal que se experimenta de manera particular. Además, es considerado un conocimiento amplio y flexible, ya que puede afrontar la incertidumbre, los aspectos únicos e irrepetibles y los conflictos de valor presentes en la actividad didáctica, así como también puede abarcar los determinantes afectivos y los aspectos no racionales de la conducta del profesor (Pérez y Gimeno, 1988). Por tanto, el estudio del conocimiento práctico del docente concibe a éste último como un agente constructivo, poseedor de un cierto margen de autonomía, que es capaz de recrear y adaptar el currículo en función de su experiencia profesional y de su contexto laboral (López, 1999).

De manera general, con base en lo que retoman Jiménez y Feliciano (2006) y Hernández Pizarro y Caballero (2009), es posible determinar que el conocimiento práctico del docente posee tres vertientes de investigación:

- *Conocimiento personal*. Refiere al conjunto de saberes organizados que funciona para orientar al profesor en una situación, permitiéndole actuar (Elbaz, 1981), además de ser un cuerpo de convicciones, consciente o inconsciente, que ha surgido de la experiencia íntima, social y tradicional, el cual se expresa en las acciones personales (Clandinin, 1985).

Tras el estudio de caso que realizó con una profesora, Elbaz (1981) argumentó a favor de una visión que considerara al docente como un agente autónomo en el proceso del plan de estudios, además de concluir que el conocimiento práctico se organiza en torno a esquemas que abarcan creencias y teorías personales en el marco de procedimientos para la planificación, intervención y evaluación en el aula, y estos esquemas se pueden representar y reflejar en el lenguaje y las acciones del profesor de distinto modo. Bajo esta perspectiva, Elbaz (1981) propone que los componentes de este tipo de conocimiento son:

- *La estructura*: se refiere a la organización del conocimiento práctico en la mente del profesor en relación con determinados tópicos de la enseñanza y que consta de tres niveles: 1) *regla práctica*, breve declaración de qué hacer o cómo hacerlo en una situación particular; 2) *principios prácticos*, conocimientos que pueden ayudar a resolver, prevenir o remediar, hipotéticamente, situaciones problemáticas; e 3) *imagen*: breve declaración metafórica que incluye sentimientos, creencias, valores, necesidades y emociones, la cual ayuda al profesor a explicar o predecir situaciones y elegir su propia estrategia de enseñanza.
- *Contenido*: se clasifican los temas que dan significado al trabajo docente: conocimiento de sí mismo, del currículo, de la materia, de la instrucción y del contexto.
- *Orientación del contenido*: especifica lo que el profesor declara saber sobre esos temas, es decir, la forma de actuar conforme a esos conocimientos. Dichas orientaciones se clasifican en: situacional, social, personal, teórica y experiencial.

Por su parte, Clandinin (1985) se preocupó por desarrollar un lenguaje y una perspectiva centrada en el profesor para dar cuenta

de sus prácticas escolares, por lo que recurrió a la noción de imagen, basada en la unidad narrativa de la vida de un individuo, y vista como un constructo central para la comprensión de los conocimientos del profesor. Así, con la participación de dos profesoras, concluyó que la imagen se expresa de manera verbal (el informe hablado de la práctica) y no verbal (la práctica de intervención), y le atribuyó la capacidad de vincular las experiencias del pasado para darle sentido a las situaciones futuras, siendo el marco de referencia para la práctica docente.

En general, los actuales estudios basados en éste constructo se centran en los siguientes objetivos:

- Identificar y profundizar en los componentes que propone Elbaz (1981): conocimiento de sí mismo, del contexto, del contenido, del currículo o instruccional.
  - Identificar las reglas prácticas, los principios pedagógicos y la imagen.
  - Explicitar el conocimiento práctico con respecto a los procesos de enseñanza-aprendizaje exitosos de los profesores.
- *El conocimiento como práctica reflexiva.* Consiste en la práctica reflexiva propuesta por Schön, la cual se fundamenta en la reflexión consciente que hace posible la integración del pensamiento y la acción. El docente reflexivo de Schön (1998, como se citó en Barrón, 2015), se preocupa por explorar el pensamiento práctico que activa un profesional cuando llega a enfrentar problemas complejos durante la práctica. En esta nueva epistemología de la práctica, el conocimiento no se aplica a la acción, sino que está en la acción. Con base en esto, Schön (1983, como se citó en Hernández Pizarro y Caballero, 2009) establece el conocimiento práctico en dos procesos fundamentales:

- *El conocimiento en la acción.* Es el tipo de conocimiento que procede de la propia acción, va unido a ella y se refiere a cómo hacer las cosas. En él influyen tanto la experiencia como las intuiciones pasadas y sustenta la toma de decisiones de los profesores.
- *La reflexión en la acción.* Es la actividad cognitiva consciente que se pone en marcha mientras se actúa, pero sin dejar de interrumpir la acción, de modo que a la vez que se activa el conocimiento tácito, se piensa en lo que se hace, mientras se está haciendo. El práctico desde la acción, reconstruye su pensamiento y llega a un nuevo conocimiento.

Aunado a estos procesos, Hernández Pizarro y Caballero (2009) agregan el siguiente:

- *La reflexión sobre la acción.* Se trata de un análisis más racional que favorece la comprensión y la reconstrucción de la práctica, la cual se lleva a cabo de forma más reposada sin las exigencias de inmediatez que caracterizan a la reflexión en la acción.

A diferencia de la vertiente anterior, el conocimiento como práctica reflexiva implica un trabajo más arduo, puesto que se orienta a la mejora de la labor docente al intentar lograr una reconstrucción constante de su conocimiento práctico.

- *Conocimiento profesional.* De acuerdo con Carter (1990, como se citó en Durán, 2012), el conocimiento profesional incluye lo que los profesores saben sobre la materia que enseñan y cómo ese conocimiento se transmite a los alumnos en las situaciones concretas de clase. Por su parte, Elbaz (1983, como se citó en Durán, 2012), expresa que éste conocimiento no se reduce solamente al tipo de saber práctico o del saber hacer, sino que además incluye sus proposiciones teóricas, procedimientos técnicos

y construcciones pedagógicas y didácticas, que regulan u optimizan su actuación a manera de estructura cambiante y dinámica, dependiente de las interacciones entre las experiencias del docente, la comunidad académica y los actores educativos. En síntesis, de acuerdo con Cifuentes y Reyes (2014), el conocimiento práctico del docente está orientado a solucionar los problemas derivados de la práctica y se manifiesta tanto en las acciones como en las historias que el propio maestro cuenta sobre sus prácticas.

Por otro lado, Barrón (2015) indica que las principales fuentes del conocimiento profesional básico para la enseñanza son: 1) la formación académica en la disciplina a enseñar; 2) los materiales y el contexto del proceso educativo institucionalizado (los currículos, los libros de texto, la organización escolar y la financiación, y la estructura de la profesión docente); 3) la investigación sobre los fenómenos socioculturales que influyen en el quehacer de los profesores y 4) las aportaciones que se tienen sobre las prácticas que guían a los profesores competentes.

Desde una perspectiva histórica, se destaca que los primeros estudios del conocimiento profesional del docente, prestaron atención a sus aspectos procesuales y estructurales, los cuales se han ido transformando hasta llegar al planteamiento de investigaciones centradas en la descripción y análisis del contenido de sus concepciones, resaltando tres tipos de estudios (Porlán, 1995 como se citó en Durán, 2012): 1) los que se centran en las ideas de los profesores acerca del conocimiento científico, es decir su naturaleza, estatus, relación con otros conocimientos, modo de producción, cambio, etc.; 2) los que se refieren a las creencias pedagógicas; y 3) los que tratan de establecer relaciones entre el conocimiento y su construcción y transmisión en el contexto escolar.

En relación con una postura investigativa, el conocimiento profesional del docente establece como ámbitos de investigación: las materias escolares, las ideas de los alumnos, la formulación de contenidos escolares, la metodología de enseñanza, la evaluación, la planificación y el desarrollo de unidades didácticas, la planificación de un curso completo, la definición del modelo didáctico personal, entre otros (Durán, 2012).

En conclusión el estudio del conocimiento profesional se orienta a alguno de los siguientes objetivos:

- Comprender la posición que adopta el profesor frente a sus alumnos, así como lo que piensan de ellos, lo que conocen de la materia y lo que piensan de sí mismos.
- Conocer los aspectos que considera el profesor para saber si sus prácticas dan o no resultados.
- Aproximarse a las características del pensamiento de aquellos profesores exitosos en determinado ámbito de su labor, las cuales pueden ser compartidas con otros profesionales que se encuentren bajo circunstancias similares.
- Conocer el proceso de reflexión por el cual transitan los profesores para mejorar su práctica educativa.

3. Teorías de la acción. Las denominadas teorías de la acción constituyen un referente teórico desarrollado por Argyris y Schön (1974, como se citó en Prieto, 2007), el cual concibe a las personas como agentes que actúan intencionadamente sobre el entorno y que planifican sus acciones posteriores, a través de lo que van aprendiendo con la experiencia. Se trata, en última instancia, de elaborar esquemas o modelos de actuación para saber qué acciones llevar a cabo en cada momento para alcanzar los objetivos pretendidos. Empero, como sería imposible desarrollar una teoría

para cada situación posible, según Argyris, Putman y McLain (1985, como se citó en Prieto, 2007), las personas aprenden un repertorio de conceptos, esquemas y estrategias, y elaboran representaciones y acciones para determinadas situaciones.

Basándose en ello, los profesores en el desarrollo de su actividad profesional, elaboran esquemas de acción para dar respuesta a la diversidad de situaciones que surgen en el contexto académico. De este modo, si bien los docentes no pueden prever conductas para cada una de las posibles situaciones que se les presentan, sí tienden a responder de una manera estable en función de las distintas situaciones a las que se enfrentan en su trabajo cotidiano. Por esta razón, se destaca la importancia de distinguir entre aquellas teorías a las que el profesor se adhiere y aquellas otras que realmente lleva a la práctica (Prieto, 2007).

De acuerdo con Argyris y Schön (1974, como se citó en Prieto, 2007), las teorías en las que el profesor sustenta su práctica, refieren a las siguientes:

- *Teorías asumidas.* Se identifican con lo que los profesores dicen acerca de su enseñanza y surgen cuando se le cuestiona al profesor acerca de cuál sería su actuación en determinadas circunstancias. Siguiendo a Carlos (2006; 2014), éstas tienen un carácter explícito y consciente, además de que representan la racionalización que el maestro le da a sus actos, las cuales están compuestas básicamente por sus creencias acerca de lo que debe ser su labor y, por tanto, emergen de los argumentos que da el profesor cuando se le pide que justifique su actuar.
- *Teorías en uso.* Tienen un carácter implícito, reflejando un conocimiento tácito y difícil de expresar, de tal forma que subyacen a la práctica misma. En palabras de Carlos (2006; 2014), las teorías en uso vendrían a ser lo inferido luego de observar la práctica del

maestro, es decir, es lo que realmente el docente aplica en su salón de clases y no lo que dice que hace.

No obstante, ambas teorías pueden resultar incompatibles entre sí, sin que el profesor sea consciente de ello. Por tal motivo, los profesores necesitan hacer explícitas ambos tipos de teorías para poder descubrir posibles incoherencias y así mejorar su conocimiento sobre la enseñanza y sobre sí mismos como docentes (Prieto, 2007). De esta manera, siguiendo a Argyris y Schön (1978, como se citó en Elmore, 2010), el desarrollar y valerse de teorías de la acción implica, por una parte, confrontarse con las propias ideas sobre la realidad y, por otra, desarrollar la capacidad de reflexionar sobre el aprendizaje de las propias acciones.

En definitiva, y específicamente en el ámbito de la enseñanza, estas teorías representan lo que los profesores dicen que hacen y lo que realmente hacen; de ahí que para captar la complejidad de la actividad docente, lo más apropiado es utilizar una metodología variada que permita acceder tanto a lo que dicen como a lo que hacen en la práctica (Prieto, 2007). Kane, Sandretto y Heath (2002), coinciden con esta idea al señalar que lo que los profesores dicen que hacen, no es necesariamente equivalente a las estrategias que utilizan en concreto en el aula. A causa de ello, dichos autores concluyen que, para dar cuenta del pensamiento del profesor, es fundamental contar también con la observación en el aula.

En conclusión, las teorías de la acción suponen el marco de referencia que permite superar la confusión existente respecto al conocimiento y las creencias de los profesores, por un lado, y las prácticas reales, por el otro (García, 2013). Así, la distinción entre las teorías que apoyan la acción y las teorías en uso, puede orientar la reflexión entre las intenciones del docente y su práctica pedagógica, esto con la finalidad de sugerir a los formadores de formadores, la necesidad de contar con espacios de intercambio y análisis que permitan al docente reflexionar sobre la coherencia de ambas (Goldrine, 2007).



4. Creencias. Distintos autores que abordan el constructo de creencias coinciden en que éste representa un reto para su definición conceptual y metodológica. Esto, debido a que muchos términos están asociados a dicho constructo, tales como teorías, saberes, conocimientos, actitudes, representaciones, concepciones, entre otros. Empero, la literatura revisada parece coincidir con Pajares (1992, como se citó en Marcelo y Vaillant, 2009), al señalar que las creencias juegan un papel instrumental al definir tareas y al seleccionar las herramientas cognitivas con las cuales llegamos a interpretar, planificar y tomar decisiones, mostrando un papel crucial al precisar la conducta y organizar el conocimiento y la información. En pocas palabras, las creencias nos permiten interpretar el mundo circundante y orientar nuestra conducta.

Partiendo de una postura histórica, la creencia como constructo ha evolucionado de ser definida como un entramado de proposiciones simples a ser proposiciones razonadas y explícitas sobre los objetos, para finalmente concebirse como construcciones mentales de la experiencia integradas a esquemas (Jiménez y Feliciano, 2006). De acuerdo con ésta última perspectiva, si bien las creencias son ideas que dirigen las acciones, son las experiencias y la reflexión sobre las acciones las que pueden propiciar el cambio en las creencias (Goldrine, 2007).

Son distintos los autores que definen el constructo “creencias”, sin embargo aquí sólo se mencionarán algunos de ellos. En primer lugar, ubicamos a los que resaltan la condición de verdad atribuida a las creencias. Por ejemplo, Richardson (1996, como se citó en Marcelo y Vaillant, 2009), entiende que las creencias son preconceptos o premisas que las personas poseen acerca de lo que consideran verdadero. Asimismo, Gómez (2008) expresa que las creencias son una representación mental compuesta de proposiciones, sentidas como verdaderas, que predisponen a la actuación y surgen de la necesidad de adaptarse y de explicarse los sucesos sociales y

naturales, permitiendo así que las personas puedan explicarse el mundo que las rodea.

En segundo lugar, se encuentran los que resaltan el carácter consciente e inconsciente de las creencias y la necesidad de inferirlas, no sólo del discurso de quien las enuncia, sino también de su acción o práctica. Por ejemplo, Rokeach (1972, como se citó en Gómez, 2008), define una creencia como cualquier proposición simple, consciente o inconsciente, inferida de lo que dice o hace una persona, y que puede ser precedida por la frase “creo que” para evaluar al objeto y predisponerse a actuar. De forma similar, Díaz, Martínez, Roa y Sanhueza (2010), señalan que las creencias se entienden como representaciones mentales que los individuos construyen, consciente e inconscientemente, sobre determinados hechos, actividades, personas, etc. y que se ven reflejadas en lo que hacen o dicen durante el transcurso de sus vidas.

Aunado a estas definiciones, se tienen aquellas que enfatizan el carácter personal e individual de las creencias. Tal es el caso de Llinares (1991, como se citó en Serrano, 2010), quien expresa que la creencia refiere a un conocimiento poco elaborado por cada individuo para explicar y justificar muchas de sus decisiones y actuaciones, tanto personales como profesionales. De modo similar, Bautista (2014) indica que las creencias surgen en el ámbito individual, a partir de lo interiorizado por el propio individuo y que para él es significativo, de tal forma que va construyendo percepciones propias, las cuales quedarán arraigadas en su persona.

Desde una perspectiva filosófica, la creencia se define como la disposición a desarrollar un conjunto coherente de respuestas, partiendo de un objeto o situación objetiva aprehendidos, y considerados verdaderos. De acuerdo con esto, creer en algo implica la disposición a asegurar su verdad o probabilidad, aunque existan dudas sobre ello, pero sin considerarlo falso en ese momento, es decir, habrá creencias que no estén sustentadas en razones explícitas u otras que basten para que se crea en algo, pero no

sean suficientes para descartar una equivocación (Villoro, 1996). En este sentido, las creencias son independientes de su validez y pueden ser justificadas con razones que no necesariamente han sido consensuadas, e incluso pueden desafiar a la lógica, permitiendo así que el sistema de creencias sea por un lado disputable y por otro flexible (Parra, 2010).

De acuerdo con Villoro (1996), es a partir de lo anterior que las creencias tienen muchos grados y pueden pasar de una simple conjetura aventurada a una sólida certeza, lo cual depende de la probabilidad que se le atribuya a la proposición creída. Siguiendo esta idea, una creencia es dinámica, no en el sentido de que influye en los actos, sino en que puede cambiar su estatus, puesto que una idea heredada que no se cuestiona o no se intenta comprobar, permanece como creencia, pero si es sometida al pensamiento reflexivo, entonces la creencia puede convertirse en conocimiento (Parra, 2010).

Retomando a Pajares (1992, como se citó en Marcelo y Vaillant, 2009), Heman (2010, como se citó en Trejo, 2014), Gómez (2008), Parra (2010), y Jenkins (2011), es posible concretar que las principales características de las creencias, refieren a las siguientes:

- La creencia *es una verdad*, puesto que se actúa con base en la creencia, y las acciones moldean el mundo, de tal manera que se confirman y consolidan.
- La creencia *precede al conocimiento*, sólo en la medida en que se cuestiona e intenta comprobarse, de tal modo que se asimilan los nuevos hechos cuando estos apoyan la creencia, o se tienden a ignorar o minimizar cuando los nuevos hechos no coinciden con la creencia.
- Las creencias *pueden cambiar con el tiempo* como resultado de la experiencia de un individuo, más no por los cambios externos o por imposición. Entre más antigua sea una creencia, más difícil es

cambiarla, por tanto, las nuevas creencias son más vulnerables al cambio.

- Las creencias *son un medio de adaptación*, puesto que ayudan a los individuos a definir y comprender el mundo y a sí mismos.
- Las creencias pueden ser *conscientes o inconscientes*, de tal manera que no pueden ser observadas directamente, pero si se pueden inferir de lo que dice la persona, intenta hacer o realiza.
- Las creencias *tienen un carácter personal y subjetivo*, puesto que están fundamentadas sobre los sentimientos, experiencias y escases de conocimientos específicos sobre el tema con el que se relacionan.
- La creencia *exige responsabilidad*, puesto que el proceso de justificación de la acción, alude a la creencia en la que se fundamentó.

Con base en lo anterior, la creencia aparece en el docente como una regla de conducta o principio de procedimiento que define su rol de enseñanza (Goldrine, 2007). Por su parte, Leah (2014) expresa que las creencias les ayudan a los docentes a interpretar lo que sucede en el aula, los objetivos y los problemas, facilitando la motivación y la predicción en la toma de decisiones. Asimismo, Álvarez y Moreno (2012) mencionan que las creencias afectan la planificación, los pensamientos y las decisiones interactivas de los profesores.

Por otro lado, las creencias de los docentes cumplen dos funciones básicas en el proceso de aprender a enseñar: 1) influyen en la forma como aprenden los profesores e 2) influyen en los procesos de cambio que los profesores puedan protagonizar (Richardson, 1996 como se citó en Marcelo y Vaillant, 2009). Así, de acuerdo con Kane et al. (2002), las principales características de las creencias docentes refieren a las siguientes: 1) influyen en el diseño de sus planes, según las creencias previas que tienen

sobre sus alumnos; 2) frecuentemente son rígidas y difíciles de cambiar; 3) actúan como filtros de nuevos conocimientos, juzgando su compatibilidad o incompatibilidad con los conocimientos actuales; y 4) se forman de manera implícita o explícita y son difíciles de articular.

Aunado a ello, cabe destacar que las creencias de los profesores, no son producto solamente del conocimiento profesional aprendido en su formación universitaria, sino que obedecen más a un conocimiento de tipo práctico que comprende principios construidos o interiorizados por el profesor en sus diferentes roles de vida personal y profesional, los cuales determinan su sentido de acción (Álvarez y Moreno, 2012). Siguiendo a Marcelo (1987), las creencias reducen los procesamientos de información por parte del profesor, de tal modo que los comportamientos presentados en su clase no son resueltos cada vez que ocurren, sino que el maestro ya tiene un “patrón de comportamiento” con el cual abordar estos problemas.

Por otra parte, las investigaciones centradas en el estudio de las creencias son diversas en cuanto a la metodología que emplean, ya que éstas se pueden estudiar desde enfoques cuantitativos, cualitativos o mixtos, que consideran una gran diversidad de instrumentos o técnicas, entre los que se incluyen los cuestionarios con escala Likert, las entrevistas semiestructuradas, a profundidad o abiertas, las grabaciones de clase, las notas de comportamiento no verbal, los diarios de práctica, los grupos focales, las observaciones participantes y no participantes, entre otros.

Con respecto a las principales aportaciones del estudio de las creencias, Marcelo (1987) identificó dos objetivos principales sobre los que se orienta el mismo, los cuales parecen seguir identificándose en las investigaciones actuales. Dichos objetivos refieren a los siguientes:

- *Descripción de las creencias educativas de los profesores.* Las creencias varían según los distintos estudios que las analicen. En algunos casos, se presentan como categorías: “gestiones de clase” o

“alumno”, y en otros como afirmaciones: “la matemática es esencialmente resolución de problemas”. Sin embargo, dentro de este objetivo, por ejemplo, también deben señalarse aquellas investigaciones centradas en determinar cómo se van transformando las creencias como consecuencia del ejercicio profesional, así como qué diferencias tienen las creencias educativas de profesores de distintos niveles educativos y de distintas asignaturas (Marcelo, 1987).

- *Influencia de las creencias educativas de los profesores sobre su práctica escolar.* Marcelo (1987), resaltó que la mayoría de los estudios, orientados a identificar la relación entre creencias y prácticas, identifican que dicha relación se da de forma evidente. A causa de ello, dicho autor afirma que una vez que los profesores consolidan sus creencias, son éstas las que definitivamente dirigen y controlan su conducta. De esta manera, una vez identificado que las creencias influyen decisivamente en la conducta de los individuos, el paso siguiente en la investigación es indagar métodos que flexibilicen las creencias de los profesores y las hagan más adaptativas a las innovaciones educativas.

Concretamente, siguiendo la literatura revisada, el estudio de las creencias docentes, en relación con la práctica educativa, permite:

- Indagar en profundidad las razones por las cuales los docentes deciden actuar de cierta manera en lugar de otra.
- Conocer la opinión y la experiencia de los educadores sobre ciertas temáticas de índole educativa, permitiéndoles valorar la situación y proponer nuevas soluciones a las problemáticas existentes.
- Conocer la relación entre algunas características específicas del docente, o del contexto en el que labora, con el desarrollo de sus creencias y, por tanto, de sus prácticas dentro del aula.

- Establecer una relación descriptiva sobre qué tanto se alejan sus creencias y prácticas de lo estipulado por las instituciones educativas sobre cómo debería ser la enseñanza
- Cuestionar aquellos factores externos que afectan el desarrollo de las prácticas docentes.

Finalmente, se concluye que las creencias son influyentes en determinar cómo las personas organizan tareas y problemas, prediciendo su comportamiento (Parra, 2010), y que las investigaciones sobre las creencias docentes permiten conocer las ideas que dan significado y sentido a las prácticas educativas (Gómez, 2008). En este sentido, además de la imposibilidad de llevar a cabo un estudio más arduo, la presente investigación retomará las creencias como el medio para aproximarse a conocer el significado que los docentes le atribuyen a la convivencia y las prácticas que emplean para gestionarla en sus grupos escolares.

## CAPÍTULO 4

### ASPECTOS METODOLÓGICOS DEL ESTUDIO

#### 4.1. TIPO DE ESTUDIO

Para la realización del presente estudio, se optó por una metodología cualitativa de carácter descriptivo y fenomenológico. En primer lugar, es de carácter cualitativo, debido a que se pretenden conocer tanto las creencias como las prácticas de un grupo de docentes dentro del contexto particular donde se desempeñan. Este propósito, según lo señala Gurdián Fernández (2007), es coherente con las principales preocupaciones epistemológicas del paradigma cualitativo, las cuales refieren a intentar la construcción de un tipo de conocimiento que permita captar el punto de vista de quienes producen y viven la realidad social. A grandes rasgos, contrastando lo propuesto por Taylor y Bodgan (1987), Vasilachis (2006), García (2010) y Bautista (2011), las principales características del paradigma cualitativo se resumen en las siguientes:

1. Se preocupa por el qué y a quién estudia. La investigación cualitativa suele trabajar con muestras situadas en su escenario natural, por lo que se enfoca en una pequeña escala de participantes que se representa a sí misma. Su principal objetivo, es enfatizar la forma en que el mundo es comprendido, experimentado y producido, sin dejar de lado el contexto y los procesos en donde los participantes se encuentran inmersos, por lo que prioriza en sus perspectivas, sentidos, significados, experiencias, conocimientos, relatos, entre otros. Además, el alcance de sus resultados es ideográfico, es decir, cada símbolo cultural tiene un significado único.
2. Su diseño es en espiral. Debido a su naturaleza de corte interpretativo, inductivo, multimetódico y reflexivo, pueden utilizarse métodos de análisis y de explicación que son flexibles y sensibles al contexto social en el que se recolectan los datos. Asimismo, surge de concepciones abiertas sobre la



realidad estudiada, lo que implica no desechar, de entrada, ninguna de las posibles alternativas de respuesta hasta llegar a una interpretación profunda.

3. *Su propósito de investigación es descubrir y desarrollar teorías fundamentadas empíricamente.* Se relaciona más con el descubrimiento y el hallazgo que con la comprobación o la verificación; esto, al hacer a un caso individual, significativo en el contexto de la teoría, de tal manera que busca crearla, aplicarla, modificarla y superarla. Así también, gracias a su interés por el significado, más que por la mera descripción de los hechos, provee nuevas perspectivas sobre lo que se conoce, describe, explica, esclarece, construye y descubre.
4. *Existe un impacto directo entre el investigador y el objeto de investigación.* Se llegan a producir interferencias e implicaciones mutuas que pueden distorsionar la propia realidad estudiada.
5. *Es de carácter riguroso.* El investigador busca resolver los problemas de validez y de confiabilidad por las vías de la exhaustividad (análisis detallado y profundo) y del consenso intersubjetivo (interpretación y sentidos compartidos). En general, los hallazgos de la investigación cualitativa se validan generalmente por dos vías: 1) consenso y 2) la interpretación de evidencias.

En segundo lugar, el estudio es descriptivo, puesto que siguiendo a Hernández, Fernández y Baptista (2010), se intenta recolectar información sobre diversas dimensiones, conceptos o componentes del fenómeno a investigar, como en el caso de la presente investigación, en la cual dichos componentes refieren a las creencias que los docentes mantienen acerca de lo que es convivencia y a lo que hacen en relación a algunas de las prácticas dirigidas a gestionarla en sus aulas.

Por último, es de tipo fenomenológico, puesto que prioriza en la experiencia de los participantes, protegiendo la visión subjetiva de la experiencia como una parte necesaria de cualquier comprensión del conocimiento, es decir, se enfoca

principalmente en la naturaleza de la conciencia como es experimentada, más no como es representada por el sentido común o por la filosofía tradicional (Morán, 2011). De acuerdo con Báez (2007), la fenomenología parte del supuesto de que los fenómenos son las cosas tal y como se muestran, tal y como se ofrecen a la conciencia, ésta última entendida como el estado en el que se hace presente la realidad a la que llama fenómeno. En este sentido, la percepción, el recuerdo, la imaginación, el pensamiento, el amor, el odio, el deseo, etc., son formas de conciencia.

Por su parte, Bautista (2011) y Bisquerra (2009) señalan que la fenomenología tiene como objetivo: comprender las habilidades, prácticas y experiencias cotidianas de un acontecimiento concreto, además de articular las similitudes y las diferencias en los significados, compromisos, prácticas, habilidades y experiencias de los seres humanos. De este modo, lo importante es aprehender el proceso de interpretación por el que la gente define su mundo y actúa en consecuencia (Rodríguez, Gil y García, 1999). En pocas palabras, la fenomenología estudia las realidades cuya naturaleza y estructura sólo pueden ser captadas desde el marco de referencia interno de quien las vive y experimenta (Gurdián Fernández, 2007).

En síntesis, debido a que se pretende visualizar e interpretar la problemática desde el punto de vista de los actores que la experimentan cotidianamente, se recurrió a emplear una metodología cualitativa de corte fenomenológico-descriptivo, ya que ésta concede la oportunidad de colocar, en un primer plano, la perspectiva de los participantes, proporcionando así un panorama de su realidad social. Aunado a ello, este tipo de investigación permite la descripción de las creencias y prácticas a las que los participantes hacen referencia, lo cual coincide con el objetivo al que aspira el actual estudio.

#### **4.2. INSTRUMENTOS Y TÉCNICAS**

De acuerdo con Taylor y Bogdan (1987), lo cualitativo refiere a: *“la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o*

*escritas y la conducta observable” (p. 20)*, siendo por ello que el presente estudio retomó las siguientes técnicas de recolección de datos:

1. *Entrevista semiestructurada*. Es un procedimiento de conversación libre entre el participante y la escucha receptiva del investigador, esto permite no sujetarse a una estructura y secuencia de las preguntas para que éstas se formulen de manera imprevista, pero pertinente (Bautista, 2011; Rodríguez et al., 1996; Yuni y Urbano, 2006). Se enfoca sobre aspectos emergentes o de mayor interés para la investigación, de tal forma que facilita el surgimiento de categorías que permiten clarificar conductas y fases críticas de la vida de las personas.

Por otro lado, permite que los participantes desempeñen un rol activo dentro de dicho procedimiento, ya que el investigador estimula la expresión de las personas en su propio marco de referencia, comprendiéndolo en su propio contexto (Bautista, 2011). Para este tipo de entrevista, se puede utilizar un guion que incluya, según Rodríguez et al. (1996), los siguientes tipos de preguntas:

- *Demográficas o biográficas*, las cuales tienen el propósito de conocer las características de las personas.
  - *Sobre experiencia/conducta*, en las que el entrevistado relata experiencias, conductas, acciones y actividades que habrían sido visibles de estar en un papel de observador.
  - *De ejemplo*, que parten de algún suceso específico y se solicita una aclaración, a través del mismo referente.
2. *Observación no participante*. Es la técnica en la que el observador se dedica exclusivamente a presenciar y registrar lo que ocurre, debe desarrollarse en su contexto natural, sin intervenir de ningún modo en la situación; es decir, del modo y manera en que habitualmente se produce (Bogoña y Quintanal, s/f). Esta técnica requiere la utilización de notas de

campo, mismas que son apuntes tomados en forma de palabras clave, nombres, frases entrecortadas, dibujos, claves simbólicas, esquemas, etc., que sirven para recordar la observación realizada y a las cuales se pueden añadir reflexiones, comentarios, ideas o frases que ilustren lo observado (Rodríguez et al., 1996).

En conclusión, debido a que el presente trabajo se enfoca en conocer la perspectiva de los participantes y su actuar en el contexto donde se desempeñan, se determinó que las técnicas más adecuadas para obtener dichos datos corresponden a la entrevista semiestructurada y la observación no participante.

#### **4.3. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y JUSTIFICACIÓN**

Tanto la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2010) como la SEP (2010), señalan que la formación dentro del ámbito escolar debe estar encaminada a desarrollar competencias que permitan a los alumnos relacionarse de manera pacífica en una sociedad cada vez más compleja, a partir de diversas estrategias orientadas a fortalecer y desarrollar comportamientos prosociales. No obstante, México atraviesa por una crisis importante en violencia escolar, ya que los estudios de Aguilera et al., (2007), la SEP y UNICEF (2009), Román y Murillo (2011), la OCDE (2014) y Valadez (2014), coinciden en señalar que directivos, profesores y/o estudiantes mexicanos, son víctimas o testigos de este tipo de situaciones, entre las que destacan: el acoso escolar, las agresiones físicas, verbales y sexuales entre los alumnos, la intimidación o abuso verbal hacia el personal docente y directivo, así como el robo de pertenencias y el vandalismo.

Por otra parte, estudios realizados en México, señalan que ciertas características del servicio educativo son contrarias al respeto de los derechos humanos. En primer lugar, Landeros y Chávez (2015), mediante un análisis de corte inductivo-deductivo, no representativo, a reglamentos escolares y de aula en 413 escuelas de educación básica en los estados de Chiapas, México y Sonora, destacaron los

siguientes aspectos: las normas muestran una profunda preocupación por el control de la conducta por encima de las que implican asumir compromisos o ejercer derechos, además de que prohíben actos sin dar elementos para asociar dicha prohibición con un beneficio, aunado a que valores o principios éticos vinculados a los derechos humanos y la democracia, se presentan en un segundo plano o están ausentes.

En segundo lugar, la Evaluación de Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje [ECEA], aplicada a 58,460 estudiantes de 4°, 5° y 6° de educación primaria en escuelas de todos los estados de México, excepto en Oaxaca, reflejó que casi una quinta parte afirmó haber recibido algún trato que vulnera algunos de sus derechos. Específicamente, el 8% indicó que en su escuela le han aplicado sanciones como dejarlos sin comer, sin tomar agua, sin ir al baño o encerrarlos en algún lugar como castigo, mientras que el 17% reportó que algún maestro le ha dado un pellizco, coscorrón, jalón de oreja, nalgada u otro golpe (INEE, 2016).

Lo anterior, atenta contra la creación de espacios favorables para una convivencia orientada a la democracia, la inclusión y la paz, al tiempo que impide el desarrollo integral de los educandos. En este contexto, la problemática del presente estudio parte de lo expresado por los padres de familia, directora y docentes de una escuela primaria pública de la Delegación Coyoacán, en la cual llevamos a cabo nuestro servicio social durante la última mitad del ciclo escolar 2012-13 y la primera del ciclo escolar 2013-14, quienes mediante pláticas informales en talleres o dentro de la escuela, hablaron sobre la existencia de agresiones físicas, psicológicas o verbales entre los alumnos y por parte de los alumnos hacia los docentes.

Por un lado, a través de conversaciones casuales y posteriormente mediante un cuestionario, la directora señaló que los alumnos remitidos con mayor frecuencia a la dirección por conductas indisciplinadas, fueron los inscritos en los grados de 1°, 4° 5° y 6°, identificando un promedio de 10 a 17 detenciones por semana (ver Anexo 1). Igualmente, en sus propias palabras, resaltó que los principales comportamientos, a causa de los cuales los alumnos son llevados a la dirección,

refieren a: faltas de respeto hacia las autoridades; no acatar reglas e indicaciones; agredir verbal y físicamente a los compañeros; usar la violencia como algo normal; y la falta de control de impulsos. Además, señaló la presencia del fenómeno “bullying” o “acoso escolar” en un grupo de 5° año, caso que fue expuesto en un medio de comunicación televisiva durante el ciclo escolar 2013-14.

Asimismo, mediante pláticas informales durante los talleres impartidos, algunos de los padres de familia mencionaron detectar situaciones de agresión y violencia entre los alumnos. En conjunto, tanto la directora del plantel como los padres de familia, coincidieron en que la causa de esta situación escolar es, principalmente, la labor del colectivo docente. Esto debido a que, según la directora, los docentes no saben cómo ejercer su autoridad dentro del aula para mantener la disciplina porque temen ser demandados por los padres de familia, mientras que los padres de familia, lo atribuyeron a una relación distante entre los profesores y sus alumnos.

Por otro lado, con apoyo de la guía de preguntas que se utilizó durante la entrevista de diagnóstico (ver Anexo 2), los 16 docentes de grupo expresaron que las conductas más frecuentes que alteran un clima de aula armónico, refieren a: 1) *comportamientos de indisciplina y interrupción*: hablar, jugar o distraerse en la clase; 2) *agresiones verbales o psicológicas entre compañeros*: realizar comentarios ofensivos o burlas hacia los compañeros, uso de palabras altisonantes y apodos, aunado a la discriminación, exclusión o rechazo hacia determinados alumnos; 3) *agresiones físicas entre compañeros*: golpes, incluyendo patadas y cachetadas, empujones y el juego pesado como aventarse cosas y hacerse bolita; y 4) *agresiones verbales, físicas o psicológicas hacia el docente*: la utilización de gestos o frases groseras, actitudes retadoras, manotazos o rasguños por berrinches, así como el daño y robo de pertenencias (ver Anexo 3).

De manera general, contrastando la información proporcionada por los padres de familia, los docentes y la directora, así como algunas observaciones no participantes realizadas en la escuela durante el servicio social, se determinó que los grupos del segundo bloque de primaria (4°, 5° y 6°), o primaria alta,

presentaban un mayor número de conductas agresivas tanto verbales como físicas entre los alumnos, en comparación con los grupos del primer bloque de primaria (1°, 2° y 3°). Aunado a ello, los profesores de los grupos del segundo bloque, señalaron la presencia de agresiones por parte de sus alumnos hacia ellos, actos que seguían presentándose durante la segunda mitad del ciclo escolar, contrario a las agresiones físicas de alumnos del primer bloque, ocasionadas por berrinches al inicio del ciclo escolar.

Ahora bien, como se mencionó en el primer capítulo, las prácticas o dinámicas escolares representan un importante factor de protección, o riesgo, según sea el caso, para propiciar un entorno escolar armónico. En particular, dentro de éstas prácticas escolares destaca la del docente, ya que según la SEP (2011b), resulta indispensable en la creación de un ambiente favorable para el pleno desarrollo integral de los alumnos, puesto que son considerados promotores y modelos tanto de actitudes como de relaciones democráticas, inclusivas y pacíficas. Por esta razón, el presente estudio se enfocó en conocer las creencias de convivencia que mantienen los docentes de los grados 4°, 5° y 6°, así como su actuación en relación a determinadas prácticas vinculadas a gestionarla dentro del aula.

#### **4.4. MÉTODO**

##### **4.4.1. OBJETIVO GENERAL**

Conocer las creencias y las prácticas de un grupo de docentes de 4°, 5° y 6° de una escuela primaria pública, en relación a la convivencia dentro del aula.

##### **4.4.2. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN**

- ¿Cuáles son las prácticas relacionadas con la gestión de la convivencia en el aula a las que recurren los docentes?
- ¿Cómo definen la convivencia los docentes?

#### **4.4.3. CONTEXTO Y ESCENARIO DE LA ESCUELA**

##### **4.4.3.1. CARACTERÍSTICAS DE LA ZONA ESCOLAR**

La escuela primaria, a la que pertenecen los participantes de la presente investigación, es pública y está ubicada al sur de la Ciudad de México, dentro de la delegación Coyoacán, donde asisten a la escuela el 97% de los que tienen de 6 a 11 años (Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI], 2010). El nivel de marginación de dicha delegación es bajo, según el Consejo Nacional de Población [CONAPO] (2011).

Sumado a ello, de acuerdo con el Gobierno del Distrito Federal [GDF] (2010), dicha delegación se caracteriza por su relevancia sociocultural y económica, y cuenta con una gran infraestructura urbana y de servicios. Sin embargo, éstas características generan una intensa movilidad de la población interna, propiciando problemáticas como la pérdida de identidad y sentido de pertenencia de los habitantes, lo cual favorece el anonimato y la desconfianza en sus relaciones, así como el incremento de la delincuencia que genera un entorno de inseguridad.

##### **4.4.3.2. MATRÍCULA EDUCATIVA, MISIÓN Y VISIÓN ESCOLAR**

En cuanto a la matrícula educativa, fueron 483 alumnos inscritos durante el ciclo escolar 2013-2014, divididos en 16 grupos, cada uno de los cuales contenía de 21 a 35 alumnos. En dicho ciclo escolar, los grupos pertenecientes a los grados de 1°, 2°, 3°, 4° y 6° estaban conformados de 29 a 35 alumnos, mientras que los grupos de 5° se conformaban de 21 a 25 alumnos. Por su parte, el personal educativo constaba de 16 docentes de grupo, dos de inglés, tres de educación física, dos de USAER, dos asesores técnicos pedagógicos, un asesor técnico administrativo y tres personas de intendencia.

Por otra parte, la escuela forma parte del Programa de Jornada Ampliada, cuyo horario va de las 8:00 a las 14:30 horas y el cual tiene como objetivo generar



condiciones institucionales que favorezcan la mejora de los aprendizajes de los estudiantes. Concretamente, dicho programa busca contribuir a: 1) asegurar el aprendizaje y los contenidos de los planes y programas de estudio, en particular, el fortalecimiento de las competencias lectoras y matemáticas; 2) introducir las bases fundamentales del idioma inglés; 3) emplear Tecnologías de la Información y la Comunicación para aprender a aprender; 4) desarrollar competencias para una vida saludable; y 5) potenciar la capacidad comprensiva del mundo social y natural y actuar responsablemente (SEP, 2010a).

Particularmente, la escuela primaria tiene la misión de: “formar individuos autónomos capaces de integrarse de manera consciente, activa y reflexiva a su entorno a través del desarrollo de las competencias. Con respecto a su visión, indica lo siguiente: “Somos una escuela que brinda una educación en valores y bases firmes que les permitan a los alumnos responder las exigencias de su entorno social” (Garduño, 2014).

#### **4.4.3.3. MARCO INSTITUCIONAL DE LA ESCUELA EN RELACIÓN A LA CONVIVENCIA**

Con respecto a la gestión de la convivencia, la escuela primaria está sujeta al cumplimiento del Marco para la Convivencia en el Distrito Federal, el cual tiene el propósito de asegurar que el proceso educativo del alumnado se desenvuelva en un ambiente seguro y ordenado, propiciando así el aprendizaje efectivo, las relaciones pacíficas y la formación de ciudadanos íntegros, todo ello con base en el respeto mutuo entre educandos, padres de familia, docentes, directivos y personal escolar (Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal [AFSEDF], 2011).

Lo anterior se debe a que, dicho marco, se sustenta en lineamientos establecidos por el Plan de Desarrollo 2007-2012, el Programa Sectorial de Educación 2007-2012, la Ley General de Educación, la Ley para la Protección de los Derechos de niñas, niños y adolescentes, así como de los Acuerdos secretariales 96, 97 y 98. Estas disposiciones oficiales resaltan, de manera general, que la educación básica

debe fomentar una cultura cívica y democrática, basada en valores ciudadanos, a partir de la construcción de un entorno participativo, igualitario, intercultural, respetuoso y apegado a las leyes, así como de una disciplina escolar compatible con la edad del educando, de tal manera que se asegure su integridad física, psicológica y social (AFSEDF, 2011)

Es así como el Marco para la Convivencia Escolar en el Distrito Federal, intenta ser un medio que propicie la interacción entre alumnos, padres de familia, directivos, docentes y personal educativo, mediante el conocimiento de los derechos y de las necesidades de colaboración. Así, cada miembro debe cumplir cierta función; por una parte, el alumno deberá tener en cuenta el comportamiento que se espera de él y los compromisos y responsabilidades que para ello requiere; por otro lado, directivos y docentes contarán con guías para educar respetando la diversidad, así como para intervenir, orientar y ayudar a los alumnos en su proceso formativo; y, finalmente, los padres de familia deberán tener una participación activa en la educación de sus hijos, apoyándolos en su desarrollo. Además, el marco para la convivencia pretende recoger las observaciones y propuestas de los distintos actores educativos, que contribuyan a mejorarlo de un ciclo escolar a otro (AFSEDF, 2011).

De manera específica, cada grupo en la escuela primaria está sujeto a un conjunto de reglas tituladas “Hábitos y actitudes en la escuela”, que incluye las siguientes: 1) las instalaciones son para tu servicio, presévalas; 2) recoge los materiales después de ocuparlos; 3) evita desperdiciar la comida; 4) cuida todos los libros y cuentos; 5) cuida tus útiles y materiales de trabajo; 6) para entender mejor, pide la palabra; 7) evita jugar y platicar en clase; 8) evita las agresiones físicas y verbales; y 9) respeta las cosas de los demás.

No obstante, los padres de familia no se incluyen en la elaboración de las reglas escolares, y sólo se les proporciona un compromiso de corresponsabilidad que resalta las siguientes reglas: 1) comprometerse a que sus hijos asistan a las clases todos los días del ciclo escolar; 2) asegurarse de que sus hijos sean puntuales a la hora de entrada y los recojan a la hora de salida; 3) se dirijan con

respeto al personal escolar; 4) participen en las acciones organizadas por la escuela en relación con el aprendizaje de los alumnos y los servicios que en ella se prestan; 5) colaborar en las asociaciones de padres de familia y en el Consejo Escolar de Participación Social para apoyar las labores del centro educativo; 6) participar de manera responsable en el análisis de los procesos y resultados de aprendizaje de sus hijos; 7) tomar y respetar acuerdos sobre acciones conjuntas y comprometerse a llevarlas a cabo; 8) mantener informado al director y al docente sobre cualquier cambio importante en la vida de sus hijos que puedan afectar su aprendizaje o su permanencia en la escuela; 9) proporcionar diariamente un refrigerio saludable a sus hijos, así como estar atentos a su salud.

Finalmente, cada salón cuenta con un calendario de valores que busca resaltar la promoción de un valor distinto por mes. Este calendario contiene una historia relacionada con el valor en cuestión, preguntas y una frase de reflexión, así como una actividad específica. Los valores que incluye dicho calendario, refieren a los siguientes: confianza; libertad; respeto; justicia; responsabilidad; amistad; generosidad; honestidad; esfuerzo; paz; perseverancia; y solidaridad.

#### **4.4.4. PARTICIPANTES**

Para la realización del presente estudio, se contó con la participación de siete profesores de la escuela primaria, quienes impartían clases en los grados de 4°, 5° y 6°. En concreto, participaron tres profesores de 4°, tres de 5° y uno de 6°, tres fueron hombres y cuatro mujeres, cuatro casados y tres solteros, y cuya edad se encontraba dentro del rango de los 29 a los 56 años. Asimismo, tres cuentan con Licenciatura en Pedagogía, otros tres con Licenciatura en Educación Primaria, y sólo uno señaló haber concluido sus estudios en la Escuela Normal Superior. En relación a los años de experiencia en la profesión, cuatro indicaron tener menos de diez años, dos más mencionaron tener más de 25 años y sólo uno mencionó tener trece años. Con respecto a sus años de antigüedad en la escuela, la mayoría de los participantes señaló tener menos de cinco años, a excepción de

quien indicó ejercer su docencia en esa escuela durante 23 años. Por último, sólo un docente expresó asistir a un curso de regularización de civismo, el cual se asocia al tema de la convivencia encaminada a la democracia, la inclusión y la paz (ver tabla 1).

Tabla 1. *Datos generales de los docentes participantes.*

<b>DATOS GENERALES</b>	<b>Participante 1</b>	<b>Participante 2</b>	<b>Participante 3</b>	<b>Participante 4</b>	<b>Participante 5</b>	<b>Participante 6</b>	<b>Participante 7</b>
<b>Edad</b>	49 años	33 años	34 años	30 años	31 años	29 años	56 años
<b>Sexo</b>	Femenino	Masculino	Masculino	Femenino	Femenino	Femenino	Masculino
<b>Estado civil</b>	Casada	Soltero	Casado	Soltera	Soltera	Casada	Casado
<b>Escolaridad o nivel de estudios</b>	Normal Básica en maestra de primaria	Licenciatura en Pedagogía	Licenciatura en Educación Primaria	Licenciatura en Pedagogía	Licenciatura en Pedagogía	Licenciatura en Educación Primaria	Licenciatura en Educación primaria
<b>Tiempo de experiencia en la docencia</b>	28 años	13 años	8 años	5 años	7 años	4 años	32 años
<b>Tiempo de antigüedad en la escuela</b>	23 años	3 años	Casi 4 años.	4 años	3 años	Tres años y medio.	7 meses
<b>Pertenece al programa de carrera magisterial y a qué categoría</b>	Sí, categoría B	Apenas intentó ingresar	Apenas entraría a la A	No	Apenas intentó ingresar	No	Sí, categoría A
<b>Asistencia a cursos de regularización en 5 años</b>	Sí, sobre el cuidado del medio ambiente.	Sí, de Educación Artística	No	Sí, los de la RIEB de todos los grados	Sí, de artes plásticas, manejo de TICS y matemáticas	Sí, uno de artes plásticas y papiroflexia.	Sí, de español, civismo y matemáticas

Cabe destacar que, para resguardar la identidad de los docentes participantes, de aquí en adelante nos referiremos a ellos de manera abreviada como P1, P2, P3... etc., según el orden indicado en la Tabla 1.

#### **4.4.5. PROCEDIMIENTO GENERAL**

##### **4.4.5.1. VISUALIZACIÓN DE LA PROBLEMÁTICA PRESENTADA EN LA ESCUELA**

Con base en la información recopilada durante nuestro servicio social, a través de las conversaciones casuales entabladas con la directora y los padres de familia de la escuela, así como de las preguntas realizadas a los docentes de grupo, relacionadas con las conductas indisciplinadas, disruptivas, agresivas y/o violentas que se presentaban en sus grupos escolares, se descubrió que la problemática se encontraba ligada a las principales prácticas que gestionan la convivencia escolar. No obstante, ante la imposibilidad de abarcar a toda la comunidad educativa, se optó por conocer el quehacer de aquellos que representan un modelo educativo inmediato para los alumnos, es decir, los docentes, específicamente los de aquellos grupos percibidos como propensos a desencadenar conductas conflictivas, agresivas o violentas entre sus alumnos, en este caso, los pertenecientes a los niveles de primaria alta (4°, 5° y 6°).

##### **4.4.5.2. PERMISO PARA LA REALIZACIÓN DEL PROYECTO**

Partiendo de la problemática, se presentó el proyecto de investigación a la directora de la escuela en su oficina, a partir de una cita que fue acordada de manera anticipada con ella para que consintiera los términos bajo los cuales se trabajaría: dos observaciones no participantes que correspondieran a dos jornadas escolares completas (de las 8:00 horas a las 14:30 horas) y una entrevista con los docentes, la cual podría durar máximo tres sesiones, y que se registraría en una grabadora de voz. Además, se acordó que los profesores recibirían una

constancia de participación emitida por la Facultad de Psicología, firmada por la doctora que supervisó nuestro desempeño dentro de la institución, aunado a la propuesta que realizó la directora de otorgar a cada maestro participante un día económico.

Una vez obtenida la aprobación de la directora, se procedió a explicar a cada uno de los profesores, tanto el objetivo como el procedimiento general del estudio, esto con la finalidad de solicitar su participación. Para ello, fue necesario solicitarle a la directora el horario de clases general de cada uno de los docentes, esto con el propósito de localizarlos durante sus horarios libres y así no interrumpir sus labores.

Al haber obtenido el consentimiento oral de los docentes participantes, poco tiempo después se les hizo entrega, a cada uno, de un consentimiento informado escrito para que lo firmaran y, de este modo, dieran cuenta de su aceptación para utilizar una grabadora de voz durante las entrevistas, además de aclarar la confidencialidad y la deserción, si se deseara, durante el desarrollo del proyecto (ver Anexo 4). Sin embargo, cabe resaltar que sólo un profesor no aceptó ser grabado (P7), por lo que sus respuestas tuvieron que ser registradas a mano.

#### **4.4.5.3. RECOLECCIÓN DE DATOS**

Para recolectar los datos relativos al objeto de investigación, se llevaron a cabo:

1. Entrevistas semiestructuradas a cada uno de los participantes. Las entrevistas tuvieron una duración aproximada de 45 a 50 minutos, tiempo que fue otorgado anticipadamente por los docentes, al considerar sus horarios de clase, ya que durante ese tiempo, los profesores de educación física o de inglés se quedaban a cargo de su grupo escolar. Además, cabe aclarar que sólo fue posible realizar una sesión de entrevista por cada docente, debido a que se acercaban las fechas de exámenes bimestrales y

de eventos extracurriculares como las muestras pedagógicas del día de la madre y el padre.

Por otra parte, fue imposible la asignación de un lugar exclusivo para realizar las entrevistas, ya que comúnmente todos los espacios (biblioteca, aula de cómputo y su propio salón de clases) eran utilizados en diferentes horarios, de tal modo que se buscó el sitio que resultara más acogedor para los maestros, en donde pudieran permanecer sentados y se consiguiera grabar la entrevista de modo audible. A causa de esto, se escogió el comedor de la escuela, cuestión que pudo influir en la atención de los participantes, ya que si bien estaba un tanto alejado del patio principal, y usualmente se encontraba solo, era posible ver y escuchar a los alumnos corriendo o gritando durante la clase de educación física.

Teniendo en cuenta lo anterior, las entrevistas dieron inicio después de una conversación casual con cada participante, ya fuera sobre el clima, su estado de ánimo o sobre algunas situaciones que se presentaron en su grupo recientemente. Seguido de esto, se prepararon los instrumentos electrónicos, un MP3 y una tablet, para grabar la sesión de entrevista. Dicha sesión inició con preguntas sobre datos generales, para luego proseguir con el guion semiestructurado de la entrevista (ver Anexo 5).

Además de ello, se puede resaltar que la mayoría de los profesores mantuvo una actitud amable y cordial mientras se realizaron las entrevistas, a excepción de un profesor (P7), quien al principio expresó un poco de molestia porque olvidó la cita que previamente, de manera personal, había programado con nosotras para realizar dicha sesión, puesto que señaló haber destinado ese espacio para calificar exámenes. Por éste motivo, se le dio la opción de realizar la entrevista en otra ocasión, sin embargo, él accedió a realizarla en ese momento y, conforme fue transcurriendo el tiempo de entrevista, se mostró cada vez más accesible.

2. Observaciones no participantes en cada grupo de los profesores acordados. Las observaciones tuvieron lugar dentro de las respectivas aulas de los docentes participantes y, en algunos casos, acorde con su horario de materias, en la biblioteca o en el aula de TIC's. En total, se realizaron dos observaciones de jornada completa por grupo, es decir, seis horas y media diarias de observación desde las 8:00 horas hasta las 14:30 horas, salvo algunas excepciones, a causa de ensayos para bailables del día "10 de mayo" o clases de educación física o inglés.

Asimismo, cabe destacar que las observaciones de los días lunes, se iniciaron desde las ceremonias cívicas, mientras que el resto de la semana, dieron comienzo cuando el profesor ingresaba al salón de clases. Por su parte, el término de dichas observaciones, correspondía al momento en que los docentes salían con sus alumnos al patio principal para que éstos se desplazaran hacia alguna de las dos puertas de salida. Durante las jornadas de observación, cada una de nosotras se colocó en una esquina diferente al fondo del aula, la cual se turnó, según el número de observación realizada al grupo, con la finalidad de tener un mejor panorama de las acciones ejecutadas por el educador. En último lugar, las notas de campo, escritas en hojas recicladas, cuaderno y con pluma, fueron comparadas y discutidas al finalizar las observaciones para sólo tomar en cuenta las prácticas que ambas detectamos.

Por otro lado, en la primera observación realizada en cada grupo, nuestra presencia causó inevitables reacciones de los alumnos, tales como voltear a vernos durante las clases o susurrar entre ellos. Algunos maestros (P3 y P6), hicieron más notoria nuestra presencia al señalarles a sus alumnos que estábamos ahí para observar cómo se comportaban, ocasionando que los mismos expresaran frases como "*Las maestras nos están viendo*" o "*Te van a apuntar las maestras*". A pesar de ello, en las segundas jornadas de observación, los alumnos se nos acercaban preguntándonos sobre qué anotábamos o a qué nos dedicábamos, e incluso, una alumna nos obsequió



una manualidad hecha con una hoja de cuaderno, otro alumno del mismo grupo nos incluyó en una de sus participaciones causando risas entre sus compañeros, mientras que uno de los profesores (P7) nos integró en un juego que desarrolló en el patio de la escuela.

#### **4.4.5.4. ANÁLISIS DE RESULTADOS**

De manera general, los datos obtenidos en las entrevistas y observaciones se transcribieron en formato Word y después, tal como menciona García (2010), se prosiguió con las siguientes tres fases clave:

1. Exploración e identificación de categorías. En esta fase, fue necesario disponer de unidades relevantes y significativas, según el tipo de información recogida, con la finalidad de establecer categorías en torno a un mismo tópico, tales como situaciones y contextos, relaciones entre sujetos, actividades, procedimientos, métodos, estrategias o procesos. Enseguida, se procedió a la codificación, es decir, se asignaron distintos tipos de códigos, tales como: 1) descriptivos, los cuales identifican las características básicas de las unidades; 2) explicativos, referentes a tópicos que son constantes o que parecen estar bajo un mismo significado; e 3) interpretativos, que implican la interpretación de la hipótesis inicial.

Acorde con ello, durante las entrevistas realizadas a los docentes, se distinguieron declaraciones de distintas creencias, percepciones y actuaciones relacionadas al objeto de estudio, distinguiendo aspectos como: estrategias para el establecimiento y mantenimiento de las normas; expresiones y actitudes hacia los alumnos en distintas situaciones problemáticas o de reconocimiento; actuación ante los conflictos que se presentan entre los alumnos; fomento de valores básicos para la convivencia democrática, inclusiva y pacífica, y estrategias particulares para su enseñanza; y definiciones del término convivencia.

2. Operaciones con los datos. Una vez que los datos fueron manejables, se procedió a transformarlos y ordenarlos para hacerlos más comprensibles y operativos, de tal manera que se pudiera ofrecer una respuesta coherente a las preguntas de investigación. En este sentido, los datos encontrados se agruparon en diferentes categorías relacionadas con la gestión de la convivencia escolar orientada a la democracia, la inclusión y la paz, las cuales fueron: fomento de la disciplina; relación docente-alumno; fomento de valores, resolución de conflictos y definición general de convivencia. Además, con base en el volumen de información encontrada, las categorías siguieron el orden que se muestra en la Figura 1.

Figura 1. Categorías de las prácticas de gestión para la convivencia escolar.



\*Figura elaborada con base a los datos obtenidos de las entrevistas y las observaciones.

3. Interpretación de resultados. Para interpretar las categorías obtenidas de los datos, se tomaron en cuenta distintos indicadores revisados en la literatura, permitiendo con ello acercarse a una evaluación de las tendencias teóricas que reflejan tener los docentes (ver Anexo 6). A continuación se describen las características generales de cada una:

- *Fomento de la disciplina*. Según Pérez (2009), las prácticas docentes para fomentar la disciplina se sustentan en dos modelos de intervención principales:
  - *Preventivo-participativo*: es preventivo, puesto que incluye la utilización anticipada y continua de prácticas dirigidas a lograr la conducta ordenada, respetuosa y atenta de los educandos durante las clases; y es participativo, a causa de que se toman en cuenta las opiniones de los alumnos en la gestión de las normas.
  - *Reactivo-autoritario*: es reactivo, puesto que hace uso de aquellas prácticas de intervención, comúnmente impulsivas, que son utilizadas para sancionar o corregir la conducta que transgrede las normas en el momento en que ésta se presenta; y es autoritario, debido a que las decisiones relacionadas con la regulación de las normas recaen sólo en el líder del grupo, en este caso el profesor.
- *Relación docente-alumno*. Siguiendo a Vallejo (2009) y Marchena (2012), las prácticas de los profesores pueden hacer referencia a dos modelos teóricos principales de relación interpersonal docente-alumno, los cuales se han denominado en este trabajo como:
  - *Modelo de relación con tendencia positiva o comprensiva*: el cual se caracteriza por relaciones basadas en el afecto, la empatía, la cooperación, la aceptación, la participación, la autonomía y el diálogo, de tal modo que engloba distintas prácticas encaminadas

a favorecer el clima de confianza y la cercanía que se genera entre los maestros y sus alumnos.

- *Modelo de relación con tendencia negativa o contraria al alumnado*: caracterizado por relaciones sustentadas en la competitividad, la intolerancia, la frustración, el individualismo, la agresividad, el aplazamiento de decisiones y la dificultad para asumir los propios errores. De acuerdo con esto, se identifica por el empleo de prácticas docentes que perjudican los vínculos de afecto y confianza creados con el alumnado.
- *Resolución de conflictos*: Se identifican tres modos o estilos para la resolución de conflictos que el profesorado puede llevar a cabo, los cuales, de acuerdo con Callejón (2001) y Rozenblum (2008), refieren a los siguientes:
  - *Resolución pacífica*: donde predomina el diálogo como medio de solución y el profesor funge como mediador entre las partes involucradas, mostrando una actitud de escucha activa y promoviendo tanto el respeto como la tolerancia y honestidad de cada una de las versiones, siendo imparcial frente a cada una de ellas.
  - *Resolución agresiva*: en la que se suele recurrir a estrategias como la pelea y en la cual el docente toma partida frente a algunas de las versiones expuestas en el conflicto e intenta imponer una solución, sólo para reafirmar su autoridad.
  - *Resolución pasiva*: en la cual el maestro opta por ceder, retirarse o ignorar el conflicto y sólo representa una solución al problema cuando, por ejemplo, es urgente llegar a una solución.
- *Fomento y enseñanza de valores básicos para la convivencia democrática, inclusiva y pacífica*. En primer lugar, de acuerdo con

autores como Pérez (1997), Pérez (2009), García y López (2011) y Díaz Aguado (2013), los valores mínimos deseables a fomentar en los educandos son: el respeto, la tolerancia, la justicia, la solidaridad, la igualdad, la honestidad, la libertad, la disponibilidad al diálogo y la democracia. En segundo lugar, siguiendo las aportaciones de Schmelkes (1997) y Latapí (2003) (como se citó en Chávez, 2010), los enfoques para la enseñanza de valores refieren a los siguientes cuatro:

- *Prescriptivo*: el profesor prioriza estrategias de asimilación por medio de la memorización y respeto a los argumentos que dicta su autoridad.
  - *Clarificativo*: a través del diálogo introspectivo, se le da la oportunidad al alumno de clarificar aquellos valores que considera los más importantes.
  - *Reflexivo-dialógico*: el profesor utiliza estrategias que estimulan el juicio moral de los educandos para que reflexionen y tomen decisiones ante situaciones problemáticas o dilemáticas.
  - *Vivencial*: radica en crear condiciones fuera y dentro del aula en las que los alumnos posean mayores oportunidades de experimentar los valores, y en donde las autoridades sean constantes entre lo que dicen y hacen.
- *Definiciones de convivencia*. Se identifican tres maneras distintas de entender el significado de convivencia, las cuales se describen a continuación:
    - *La convivencia como proceso de relación social e interpersonal*: concibe a la convivencia como la simple acción de relacionarse con otros, tal y como lo define la Real Academia Española (2014) “vivir en compañía de otro u otros”.

- *La convivencia como medio que facilita el proceso de enseñanza-aprendizaje:* considera a la convivencia como un medio indispensable para el flujo adecuado de la clase (López, 2014).
- *La convivencia como proceso democrático, inclusivo y pacífico:* considera a la convivencia como un proceso continuo de interacciones satisfactorias, basadas en valores sociales y humanos como el respeto, la solidaridad, la tolerancia y la justicia, las cuales contribuyen en la creación de un clima de confianza y apoyo mutuo que fortalece el funcionamiento democrático, inclusivo y pacífico (Ortega, 2007; Hirmas y Eroles, 2008; Bravo y Herrera, 2011; García y López, 2011; Fierro, 2013; López, 2014; Sandoval, 2014).

## CAPÍTULO 5

### ANÁLISIS DE RESULTADOS

#### 5.1. ¿CÓMO FOMENTAN LA DISCIPLINA LOS DOCENTES?

Fomentar una disciplina preventiva y participativa es indispensable para lograr un ambiente ordenado y con ello garantizar la seguridad y el bienestar de quienes forman parte del grupo escolar, siendo la razón por la que sea considerada un medio fundamental para gestionar una convivencia dirigida a la democracia, la inclusión y la paz. Por este motivo, en este apartado se visualizan los modelos teóricos de intervención a los que hacen referencia las prácticas de los docentes participantes para mantener los comportamientos disciplinados de los educandos. Para ello, se exponen las prácticas tanto declaradas como observadas, vinculadas a cuáles son las normas que se siguen en los grupos escolares, cómo se establecen éstas normas, cuáles son los premios o sanciones asociadas a su cumplimiento e incumplimiento, así como qué estrategias aplican los profesores a lo largo del ciclo escolar para mantener las conductas disciplinadas de sus alumnos.

En primer lugar, de acuerdo con los únicos tres reglamentos visibles (los de P4, P5 y P6), y los carteles pegados en las distintas aulas, aunado a los comentarios de algunos maestros, se dedujo que las principales normas escolares refieren a las siguientes: 1) cuidar el mobiliario de la escuela; 2) cuidar los materiales de la escuela y los propios; 3) pedir la palabra; 4) evitar jugar y platicar en clase; 5) evitar las agresiones físicas y verbales; 6) respetar las cosas de los demás; y 7) comportarse de manera ordenada (no correr, no gritar, no empujar). Asimismo, sólo P5 y P7 también indicaron la norma: “No comer dentro del aula”. Sin embargo, **algunas normas están redactadas en sentido prohibitivo**, o bien, **la mayoría no señalan claramente la conducta que se pretende lograr**, aunado a

que **todas se dirigen a la comunidad estudiantil y ninguna a los padres de familia o profesores.**

**P5. Reglamento de grupo.** Dentro del aula, en una esquina de la pared trasera, se distinguieron dos carteles en papel bond que tenían como título “Reglamento”, donde se enlistaban las siguientes normas: 1) Evita comer en clase; 2) Poner atención evitando hablar; 3) Evita comer dentro del salón; 4) Evita portar cosas de valor y respeta las cosas de los demás; 5) Tratar de no interrumpir a la maestra mientras está atendiendo a otra persona; 6) Tener mucho cuidado al usar la puerta y las ventanas; 7) Dar uso adecuado al material escolar; 8) Respetar a mi maestra y compañeros; 9) Evitar decir groserías y discriminar a los compañeros; 10) Guardar silencio cuando alguien está hablando; 11) Hablar con tono moderado en clase; 12) Levantar la mano para pedir la palabra; 13) Respetar los espacios escolares; 14) Evitar jugar pesado entre compañeros; 15) Respetar horarios e indicaciones dadas; 16) Evitar traer cosas ajenas a lo escolar; 17) Respetar el reglamento, de lo contrario me haré acreedor a una sanción.

Por otro lado, P5 fue la única participante en dar a conocer a sus educandos que habría consecuencias asociadas al cumplimiento de las normas, tal y como lo reflejó la última norma de su reglamento. Dichas consecuencias se apegan a la normativa escolar y consisten básicamente en **llamadas de atención, hablar con los padres de familia y la aplicación del marco para la convivencia**, mismo que consiste en un compromiso y trabajo conjunto entre padres, alumno y profesor, que puede derivar, dependiendo de la situación problemática, en un trabajo comunitario. Cabe destacar que, si bien los demás profesores indicaron basarse en este sistema de sanciones, ninguno de ellos mencionó dar a conocer a sus alumnos, al inicio del ciclo escolar, que se aplicarían consecuencias asociadas al cumplimiento de las normas.

**P5. Entrevista:** ... *Las consecuencias son en general, por ejemplo, lo que nos indica el marco para la convivencia, y lo que llevo a la práctica, es llamada de atención. Reincide, hablo con los papás, vuelve a hacerlo, aplico marco para la convivencia. Yo llamo la atención y si no hay respuesta, les digo a los papás: – Saben qué, es la última vez que yo hablo en estos términos, la siguiente vez yo ya giro un citatorio marco para la convivencia y aplicamos lo que dice ahí –, que bueno, vuelve a ser lo mismo (tono inconforme), que platiquemos y que llevemos ya después, si no hay mejoría, lo que es*



*un trabajo comunitario, que ahorita afortunadamente, como tal, no lo he llevado a la práctica.*

A pesar de ello, seis profesores participantes afirmaron **establecer el reglamento del grupo junto con sus alumnos al inicio del ciclo escolar**, pero sólo P2, P4 y P5, destacaron la importancia de utilizar otras estrategias de tipo participativo para fomentar la disciplina en el aula, como **promover la ayuda entre pares, involucrar a los padres de familia y tomar en cuenta las opiniones de los educandos**.

***P5. Entrevista:** El reglamento se hizo en base a las propuestas de ellos... A ver, vamos a hacer nuestro reglamento interno y necesito sugerencias –. A través de una lluvia de ideas las fui plasmando. Obviamente yo le di sentido a la estructura porque a veces ellos te lo dicen a lo burdo, pero tú les dices: – A ver, se oiría mejor si la escribimos así –... Les pido mucho apoyo. Me ayudo de estos niños que si afortunadamente agarran las ideas bien, tienen las habilidades para hacerlo y funciona que entre pares se apoyen... Por ejemplo, si yo armo equipos, pues pongo a unos líderes o a unos que me muevan a otros. A lo mejor los presionan. Les digo: – En vez de que les reclamen, ayúdenlos, motívenlos –. Entonces, en vez de que estemos por ahí perdiendo el tiempo, le digo: – Ayúdale, explícale –... También, cuando viene papá y el papá se ve involucrado en una medida disciplinaria, pues obviamente les digo a ellos: – Tenemos que ser coherentes. Si tú me apoyas en casa y yo en la escuela, los dos a la par trabajando, pues vamos a obtener una mejoría en la conducta del niño, porque si piensan que aquí nada más yo le pongo un castigo y tu allá no le quitas el celular o le aplicas una medida o le impones alguna otra actividad extra que tenga que hacer, pues no obtenemos mejoría –.*

Acorde a lo anterior, en las observaciones, P4 y P5 demostraron **someter alguna decisión al consenso del grupo desde un modelo democrático**, lo cual fortalece la premisa de que dichos profesores tienden a ejercer un sistema participativo. Empero, cabe destacar que ningún participante hizo referencia a modificar el reglamento mediante asambleas de clase o estrategias similares a lo largo del ciclo escolar.

**P5. Observación 1:** Durante la segunda hora de clase, la docente explicó que comenzarían a analizar, en equipos, unos cuestionarios que aplicaron a todos sus compañeros de la escuela. Para realizar dicha actividad, algunos alumnos le pidieron

a su maestra bajar a las bancas del comedor para trabajarlo en equipo, y aunque la docente se mostró indecisa al principio, resaltando que hacía frío, preguntó que quiénes querían bajar y como la gran mayoría levantó su mano, terminó aceptando la propuesta de sus alumnos.

Aunado a esto, se destaca que P2, P4 y P5, mostraron una clara tendencia a seguir un modelo de disciplina preventivo, ya que sus alumnos se mostraron tranquilos y disciplinados durante las clases, incluso cuando los dejaron solos en el aula, aparte de que dichos profesores exhibieron ser constantes en utilizar prácticas que facilitan un clima de aula ordenado y respetuoso de las normas. En este sentido, los participantes reflejaron prevenir la indisciplina en sus grupos mediante prácticas como: **llamarles la atención a sus alumnos de manera inmediata cuando se comportan de modo indisciplinado; utilizar estrategias para que entiendan las consecuencias de comportarse de manera indisciplinada o conflictiva; cumplir con las promesas que les hacen; y representar un ejemplo coherente para ellos.**

**P5. Entrevista:** *Fomento la disciplina con el establecimiento de reglas y el respeto a ellas... Manejo los lineamientos en relación al marco para la convivencia, y tengo mi reglamento interno... Cuando trabajas en general con las normas, debería esto fomentar en los niños el que ellos reflexionen y digan: – Bueno, si ya sé que hago algo mal o si estoy haciendo una travesura, me va a repercutir... –, a causa-consecuencia. Trato de que estas causas-consecuencias ellos lo asimilen ¿para qué?, para que de alguna manera se limiten un poco, se restrinjan en cuanto a antes de hacer la travesura... Cuando es necesario aplicar medidas disciplinarias en cuanto una conducta está saliendo fuera de, se aplican. Obviamente son llamadas de atención en el momento en el que suceden las cosas... Es continuamente estar al pendiente de ellos sobre las conductas que están teniendo... También es justamente el ejemplo. A un niño yo creo que no lo puedes pedir que haga algo si no lo ve en ti... Les decía yo: – Te tengo que cumplir lo que te digo porque si no... –, así sea el premio, así sea el día que les dije: – Les voy a traer las palomitas – y si no se los cumplo, después se me voltea la situación. Para poder encaminarlos por lo que tú esperas que reaccionen, tienes que ser coherente con lo que estás diciendo y lo que estás haciendo, si no, no hay respuesta.*

**P5. Observaciones:** En ambas jornadas observadas, la profesora realizó llamadas de atención inmediatas cada que se presentaba alguna conducta indisciplinada. Por

ejemplo, cuando los alumnos se distrajeran, utilizó expresiones como: – *A ver Marcos, ¿Vas a seguir hablando o nos vas a dejar continuar?* –, – *Ojitos en el pizarrón* –, – *¿Si estas poniendo atención verdad Paola?* –, – *Dejemos de estar haciendo travesuras y se van a su lugar* –. Así también, mostró cumplir con las promesas que realizó, como en la segunda observación, cuando en la clase de matemáticas indicó: – *Les voy a dar sólo 15 minutos para que terminen, completen los desafíos y su circunferencia* –, puesto que al pasar dicho tiempo, la profesora señaló – *¿Qué creen?, que ya se acabaron sus 15 minutos* –, culminando así con la actividad y dando inicio a una nueva. Por último, cabe destacar que durante las clases observadas, la profesora nunca realizó alguna práctica contraria a las normas o injusta para los alumnos, mostrando así ser un ejemplo coherente de disciplina para ellos.

También, P2, P4 y P5 llevaron a cabo distintas estrategias que contribuyen a **mantener el movimiento ordenado de los alumnos en el aula**, tales como: supervisar que los educandos realizaran sus actividades, desplazándose ocasionalmente por los asientos; gestionar la cantidad de alumnos que salían y/o entraban al aula; y gestionar la cantidad de niños que se desplazaba dentro del aula.

**P4. Observaciones:** De manera general, la maestra gestionó el movimiento dentro del aula desplazándose ocasionalmente por los lugares de sus alumnos para verificar que estuvieran realizando la actividad correspondiente. Aunado a esto, solicitaba la formación de filas al salir del aula o al revisar sus tareas y les indicó el orden en que saldrían al recreo y el orden en cómo entrarían al aula de cómputo (primero niñas y luego niños). Además de ello, los alumnos ya tenían automatizado dirigirse a los estantes por el material que necesitarían cada que cambiaban de actividad y lo hacían de manera ordenada.

Asimismo, demostraron **mantener un ritmo de clase fluido** con estrategias como gestionar los turnos de palabra; aclarar las dudas presentadas por los estudiantes, ya fuera de manera individual o grupal; realizar señalizaciones o indicaciones claras para los cambios de actividad o transiciones; emitir las instrucciones de las actividades a realizar en un lenguaje claro, concreto y entendible; e intentar establecer y/o hacer respetar un tiempo determinado para la realización de las actividades.

**P4. Observaciones:** En ambas observaciones, la maestra mantuvo un ritmo fluido de la clase debido a los siguientes aspectos: 1) continuamente señaló los cambios de actividad que se iban a realizar con expresiones como: – *Saquen su mouse, guarden sus cosas y salgan a formarse* –; – *Saquen su libro de cívica y ética y ábranlo en la página 96* –; – *Ya voy a dictar* –, – *Vamos a hacer un desafío en la página 184 de su libro* –, o – *Sale chicos, ya nos vamos al salón* –; 2) daba las instrucciones de un modo claro, concreto y entendible para realizar las actividades, como en la primera observación cuando les preguntó si sabían lo que significaba la palabra “estimar”, la cual aparecía en una de las instrucciones de una actividad que les pidió realizar, y como ningún alumno le respondió, les pidió a todos sacar su diccionario y buscar su significado. Una vez que compartieron los significados encontrados, les explicó lo siguiente: – *Es decir, ustedes deben valorar cuáles de los materiales que se les plantean son conductores eléctricos* –; 3) aclaró las dudas de sus alumnos, tal y como en la primera observación cuando les explicó: – *Estos ejercicios los vamos a hacer porque muchos se equivocaron en sus exámenes. Así sabrán en qué se equivocaron y cómo pueden corregirlo* –; 4) gestionó los turnos de palabra, como en la clase de matemáticas de la segunda observación, cuando una de las alumnas, que continuamente levantaba la mano para participar, lo volvió a hacer y la docente le dijo: – *No, ya no Ana, ya dijiste dos* –; y 5) estableció y cumplió un tiempo determinado para la realización de las actividades, asignando los tiempos con expresiones como: – *Son diez para la una. A la una y media cambio de actividad* –, – *Quedan cinco minutos...* – y solicitándoles a sus alumnos que guardaran sus cuadernos o cambiaran de actividad después del tiempo indicado.

Aparte, P2, P4 y P5 demostraron **fomentar el interés de los alumnos por las clases**, esto al relacionar el contenido de alguna materia con su uso en la vida cotidiana o realizando distintas actividades que promovieran la creatividad del alumnado.

**P5. Observaciones:** En la primera jornada observada, durante la clase de ciencias, la maestra relacionó el tema con su uso en la vida cotidiana, señalando lo siguiente: – *La regla de madera o de plástico es un aislante. El plástico de las tijeras es un aislante porque si estás cortando un cable de electricidad no te electrocutas, ya que el plástico las cubre, pero si fueran todas de metal sí te electrocutarías porque los metales son conductores* –. Además, en ambas observaciones, implementó actividades que promueven la creatividad del alumnado, como: 1) modificar a su gusto la historia de algún cuento para que así crearan un nuevo guion; 2) realizar la exposición de un tema, pero usando títeres; 3) realizar propuestas para su grupo como si fueran

distintos partidos políticos, resaltando lo siguiente: – *Quiero sus propuestas por equipo ¿Qué puedes proponer para el grupo? Tienen que ser cuestiones lógicas que se puedan alcanzar. Tienen que ser objetivos alcanzables. Puede ser algo que me propongan a mí y que yo pueda hacer* –. Ejemplificó que podrían ser objetivos relacionados con ciertos valores o con el trabajo en equipo y además dijo que sus propuestas debían ser algo que pudieran defender. Para cerciorarse de que sus propuestas fueran adecuadas, algunos alumnos pasaban a preguntarle a la maestra y ella les confirmaba si sus propuestas eran, o no, posibles.

Además, aunque en las observaciones no fue posible identificarlo, P2 fue el único que expresó **utilizar la tecnología y tomar en cuenta los distintos estilos de aprendizaje para abordar los contenidos de las materias**, prácticas que favorecen la motivación del alumnado por las clases.

**P2. Entrevista:** *... Trato de darles, a todos, material que les sirva. A los que son visuales pues darles visuales, a los que son auditivos, auditivos, y los que son kinestésicos... Tengo como cinco niños que son kinestésicos y, por ejemplo, si estoy viendo aristas y caras, obviamente que no me van a entender si yo lo estoy dibujando en el pizarrón. En cambio, me los llevo a la biblioteca o a la ludoteca, ya sea que les proyecte alguna película, algunas imágenes o les doy material lúdico... Los niños ahorita están muy motivados con la tecnología, la mayoría tiene acceso a tablets, teléfono o computadoras, entonces les mando lecturas y a lo mejor es más motivador para el alumno leerlo de manera visual, que tenerlo, por ejemplo, en forma impresa... Entonces, hay que entender también los estilos y ritmos de aprendizaje, que es otro error que a veces, como docentes, caemos en él porque queremos que todos los alumnos aprendan – Cómo yo quiero –, – Como a mí se me facilita –, pero no como ellos pueden aprender.*

Por su parte, P7 reflejó seguir un modelo de disciplina preventivo, pero autoritario. Esto debido a que, en primer lugar, mencionó y/o demostró llevar a cabo varias de las estrategias señaladas anteriormente, orientadas a prevenir la aparición de conductas indisciplinadas, así como otras que sólo él señaló e implementó como **otorgar privilegios a quienes cumplen con sus tareas; realizar dinámicas de activación mental y física durante algunas transiciones clave** como al inicio del día o después del recreo; **pedirles a los alumnos que anotaran a los**

**compañeros que se levantarán de sus lugares cuando él salió del aula; y propiciar el pensamiento analítico de sus estudiantes.**

**P7. Entrevista:** ... *Manejo comisiones, son un estímulo. Si hacen todas sus tareas, son responsables de anotar. Llevan un registro de los compañeros que no trajeron la tarea día con día. Esto me sirve como evidencias para los padres, cualquier cosa ahí está el registro de cuándo su hijo no hizo tarea, pero son un estímulo porque les gusta y así hacen la tarea porque reflexionan ante el cumplimiento de tareas...*

**P7. Observaciones:** Al inicio de la primera clase observada, el profesor implementó dinámicas de activación mental como realizar los mismos movimientos que nombrara: – *Manos arriba, adelante, a los lados...* –, donde primero realizaba los mismos movimientos que decía y luego hacía otros, de tal modo que confundía a los alumnos, para después iniciar una lectura. También, antes de iniciar la primera clase después del recreo, les pidió a sus alumnos realizar ejercicios de cálculo mental, diciéndoles que pensarán en un número y lo hicieran pasar por una serie de operaciones que al final los haría llegar a un resultado, para luego continuar con la clase de matemáticas. Asimismo, en la segunda jornada observada, el profesor llevó a sus alumnos al patio para jugar “Calles y Avenidas” antes de su clase de geografía, indicándonos que hacía ese tipo de dinámicas cuando notaba a sus alumnos cansados, asegurando que esos juegos les ayudaban a entrar al salón de clases más atentos y relajados. Aparte, en ambas clases propició el pensamiento analítico de los niños, ya que continuamente les pedía que explicaran y sustentaran sus respuestas. Por ejemplo, en la primera observación, durante la clase de geografía, el profesor les preguntó a sus alumnos: – *¿En México habrá una buena calidad de vida?* – y como ellos sólo describían las características de los pobres y los ricos, el maestro les dijo: – *Me interesa que se expresen y expliquen. Hay que fundamentar lo que decimos* – y comenzó a enlistar las características de una buena calidad de vida para que las compararan con la situación de México, o en la segunda observación, durante la clase de español, cuando preguntó lo siguiente: – *Yo tengo una duda porque no sé y quiero que me la conteste Frida. La palabra ciudad es una palabra grave, pero no sé si lleva el acento en la i o en la u* –, pero como la alumna no justificaba su respuesta, el profesor pidió que le dijeran el por qué, siendo que otro alumno levantara la mano y contestara: – *En ninguna, porque no es grave, es aguda, y la regla dice que sólo se acentúan las palabras que terminan en “n”, “s” o vocal* –.

Sin embargo, P7 también reflejó seguir un modelo de disciplina autoritario, ya que fue el único que mencionó **crear el reglamento sin la ayuda de sus alumnos y**

de no tenerlo visible en el aula para que los educandos no le hicieran ver sus inconsistencias, aunado a que, en la segunda observación, reflejó **ser un ejemplo incoherente de disciplina**.

**P7. Entrevista:** *No existe un reglamento pegado en el salón. El reglamento que yo doy es de acuerdo a las necesidades del grupo... No hay un reglamento porque te atacan. Si lo ven ahí pegado, te dicen: – Ahí dice... porque usted si y nosotros no –. Y después puede estar en tu contra y los alumnos de ahí se agarran para decir: – Pero ahí está maestro, usted lo puso –.*

**P7. Observación 2:** A pesar de que el profesor señaló en la entrevista que no permite a sus alumnos comer ni beber en el aula, al inicio de la clase, el docente estaba tomando café y les preguntó a sus alumnos si querían, y como le contestaron que sí, les dijo que no porque se iban a alterar, justificándose con decir que no es bueno para los niños, pero tampoco les indicó que podían tomar alguna bebida como él lo estaba haciendo.

Por otro lado, P1, P3 y P6 reflejaron seguir un modelo de disciplina predominantemente reactivo, pero no necesariamente autoritario, ya que los tres afirmaron establecer el reglamento junto con sus alumnos al inicio del ciclo escolar, aunque ninguno indicó utilizar, ni considerar necesaria, alguna otra estrategia de tipo participativo para mantener las normas durante todo el ciclo. A pesar de esto, tanto en las entrevistas como en las observaciones, la intervención de dichos profesores se evidenció reactiva, ya que mencionaron y demostraron: 1) **recurrir a las amenazas de aplicar sanciones o castigos cuando los alumnos se comportan de manera indisciplinada**, tales como: mandar recados a los padres (P1); dejarlos sin recreo (P3 y P6); dejarles más tarea (P3); dejarles más trabajo de clase (P1); y/o prolongar la hora de salida (P3); y 2) **realizar repetidas llamadas de atención hacia ellos durante las clases**.

**P3. Entrevista:** *... – Si no terminas tu trabajo, no sales al recreo –, ese sería uno de los más drásticos, aunque no se tiene que cumplir porque, de acuerdo al reglamento, pues no podemos dejarlos sin recreo. A ellos si les da temor eso de que: – No puedo salir al recreo, mejor me apuro –. Igual la hora de la salida: – Si no se forman, los voy a dejar quince minutos después –, son cositas que sí les llegan y sí acatan. Las tareas extras de igual forma: – A usted no le gustan las tareas extras, así que si no se callan,*

*si no se sientan, les voy a poner tareas extras –, y sólo así está callado el salón y sentaditos todos.*

**P3. Observaciones:** En ambas observaciones realizadas, el profesor advirtió implementar sanciones, ya que les indicó a sus alumnos que los dejaría sin recreo si no terminaban sus actividades, expresando lo siguiente: – *El que no termine, se va a ir saliendo hasta que termine. A ver cómo le hacen –*, de tal modo que, en la segunda jornada observada, no permitió que los alumnos salieran al recreo hasta 15 minutos después de que éste inició. También fue posible identificar que el profesor continuamente les llamaba la atención a sus alumnos por: 1) estar hablando: – *Ya se puede callar Emiliano –*, – *A ver, podrían guardar silencio que su compañero está leyendo –*, – *¿Cuántas veces les tengo que decir que se callen? Ahorita voy a reportar todo eso –*, – *Se sientan y se callan a la una... a las dos y a las tres... –*; 2) estar levantados o fuera sus lugares: – *Ve a tu lugar David –*, – *A ver, ya se sientan –*, – *Todos a su lugar, 1.....2.....rápido, rápido a sus lugares –*; 3) no prestar atención: – *A ver, sus compañeros están leyendo, ustedes están parados platicando y no les hacen caso como siempre –*, – *Iker, me podrías decir ¿de qué va a tratar nuestro proyecto? –*; y 4) no estar realizando las actividades: – *¿Qué hacen, ya terminaron? –*, – *Tú hablas más de lo que haces aquí –*, – *Ángel, ¿tu trabajo? –*, – *¿Emiliano ya acabó?, ni siquiera ha empezado –*.

Por añadidura, si bien P3 y P6 fueron los únicos profesores en mencionar **aplicar un sistema de economía de fichas** para fomentar la disciplina, P3 no lo implementó en ninguna de las observaciones realizadas a su grupo, mientras que P6 lo implementó de manera incorrecta, ya que no reflejó seguir los parámetros de su técnica al pie de la letra.

**P6. Entrevista:** *Manejo el semáforo que es individual y es diario. Por ejemplo, el amarillo significa que te estoy dando quejas durante el día, y es así de: – Ay, ya llevo tres o cuatro quejas –. La roja, inmediatamente cuando ya hacen algo grave... Y si te portaste bien, va el verde. También, respecto al rojo, mando recados si es algo muy fuerte... En el semáforo, a los tres rojos va recado, pero a los seis, van dos puntos menos.*

**P6. Observaciones:** En la primera observación, colocó círculos amarillos cuando dos alumnos se golpearon entre sí, mientras que, en la segunda observación, amenazó con poner círculos de color rojo a los alumnos que no estuvieran trabajando.



Además, en las observaciones se identificó que P1, P3 y P6, utilizan otras estrategias que obstaculizan la prevención de las conductas indisciplinadas. En este sentido, los tres profesores demostraron **ser inconstantes al llamarles la atención a algunos de sus alumnos cuando se comportaban indisciplinadamente**, reflejando de este modo la aplicación injusta de sus normas.

**P1. Observaciones:** En la última hora de clase de la primera jornada observada, la maestra continuamente callaba a uno de sus alumnos por estar platicando, pero cuando una alumna también se puso a platicar y dicho alumno notó que la docente no le dijo nada, expresó lo siguiente: – *Dile que se calle* –, a lo cual la docente no prestó atención y continuó revisando lo que realizaban los demás. De igual forma, en la segunda observación, después del recreo, cuando la profesora vio que un alumno todavía estaba comiendo, le gritó: – *Ya no es hora de comer* –; sin embargo, poco después, otro alumno que estaba sentado cerca de su escritorio estaba comiendo palomitas y la profesora no le dijo nada, y hasta aceptó la invitación que le hizo el mismo de tomar algunas.

También, se distinguió que dichos profesores **propician un ritmo de clase lento y monótono**, esto al no hacer respetar un tiempo considerable para la realización de las actividades, implementar actividades centradas en abordar contenidos puramente conceptuales, no aclarar las dudas que sus alumnos les presentaban y realizar indicaciones poco claras sobre lo que se debía hacer en la clase.

**P1. Observaciones:** Las actividades que implementó la profesora eran poco interesantes, ya que consistieron en dictados, completar enunciados anotados en el pizarrón, realizar los ejercicios que venían en los libros de texto y permitirles a los alumnos realizar exposiciones leyendo un guion, pero sin después analizarlas o retroalimentarlas. Aparte, en ambas observaciones se identificó que los alumnos continuamente preguntaban sus dudas a la profesora o a sus mismos compañeros, puesto que hubo ocasiones en que la profesora les decía que les explicaría y no lo hacía, o bien les explicaba de mala gana con expresiones como: – *Es una figura, no todas. Ash, vuelvan a leer* –, o – *Está en el pizarrón y sigues con tus preguntas* –. También, la maestra no daba indicaciones claras o las daba cuando la mayoría de los alumnos estaban distraídos, de tal manera que varios educandos se mostraban desconcertados y confundidos sobre las actividades que debían hacer, lo cual se reflejó, por ejemplo, cuando regañó a un alumno por pasar a calificarse una actividad

anterior a la que estaba revisando: – *Ash, ya vamos en la otra actividad* –, o cuando le pidió a un niño que le entregara la actividad de matemáticas en la que les había dejado hacer una figura, a lo que el alumno le respondió desconcertado: – *Primero dice que no Miss, luego dice que sí, luego dice que no, luego dice que sí* –.

Por último, en los grupos de P1, P3 y P6, se distinguieron **conductas indisciplinadas por parte de los alumnos** como platicar durante la clase, distraer a los compañeros, no realizar las actividades del aula y estar fuera de sus lugares gran parte del tiempo. Además, durante la entrevista, los mismos profesores enfatizaron percibir este tipo de conductas en sus aulas, contrario al resto de los participantes.

**P3. Entrevista.** ... *Incluso en el examen, después del examen: – Como ya terminé, pues ya hago lo que yo quiero* –. – *A ver, te me sientas por favor y guardamos silencio, sácate un libro, ponte a leer, o sácate un cuento o sácate un crucigrama, has un dibujo en lo que terminan los demás* –... *Sí se empiezan a burlar: – Oye, oye tranquilo, ya lo dijo, ya deja de estarlo repitiendo ¿sí? Si escuchaste algo, no lo repitas por favor. Vamos a seguir con nuestro tema, así que guarda silencio – y está escribiendo y se está riendo: – A ver, ahora dime cuál es el chiste porque ya nadie se está riendo. Ya pasó, deja de estar repitiendo la misma palabra* –. *O por ejemplo, cuando estoy explicando algo en matemáticas: – Es que maestro, ya me pegó, ya me insultó* –, *digo: –A ver, cuando estamos explicando de este tema o cualquier otro tema, esperen a que yo termine y entonces sí ya me pueden avisar* –, *porque entonces perdemos ese proceso que estamos llevando y sería una forma de ponerles una disciplina en el trabajo...*

En conclusión, es posible señalar que **ningún docente mostró seguir estrictamente un modelo de intervención preventivo y, a la vez, participativo**. Empero, **P2, P4 y P5 demostraron una clara tendencia a seguir un modelo participativo**, puesto que resaltaron la importancia de involucrar tanto a los educandos como a los padres de familia para gestionar la disciplina en sus grupos. Aunado a esto, **P2, P4 y P5, demostraron utilizar, en su mayoría, estrategias basadas en un modelo preventivo**, ya que mencionaron y llevaron a cabo distintas prácticas facilitadoras de un clima de aula ordenado y respetuoso de las normas (ver tabla 2). Por su parte **P7, si bien exhibió mantener un ambiente de clase ordenado, disciplinado e interesado en las clases,**

**también mostró tendencia a seguir un modelo autoritario**, esto al ser el único en establecer el reglamento del grupo sin la ayuda de sus alumnos y representar un ejemplo incoherente de disciplina para ellos.

Finalmente, aunque el resto de los profesores también señalaron establecer el reglamento junto con sus alumnos al inicio del ciclo escolar, **P1, P3 y P6 no hicieron referencia a ninguna otra práctica de tipo participativo**. Aparte, las observaciones develaron que **P1, P3 y P6 implementan un modelo de disciplina predominantemente reactivo**, ya que no utilizaron estrategias orientadas a la prevención de conductas indisciplinadas y sus alumnos las exhibieron continuamente en las clases, de tal modo que los participantes recurrieron a constantes llamadas de atención y advertencias de aplicar sanciones para intentar controlarlos (ver tabla 3). En particular, cabe destacar que P3 ignoró distintos episodios disruptivos y agresivos presentados entre sus alumnos, por lo que su práctica también mostró acercarse a un modelo negligente de disciplina.

Tabla 2. *Prácticas docentes vinculadas al fomento de la disciplina desde un modelo preventivo y participativo.*

<b>Práctica</b>	<b>Docentes que la mencionaron</b>	<b>Docentes que la implementaron</b>
Establecer el reglamento del grupo junto con los alumnos al inicio del ciclo escolar.	P1, P2, P3, P4, P5 y P6	No se observó
Utilizar estrategias de reflexión para que los alumnos entiendan las consecuencias de sus conductas indisciplinadas.	P1, P2, P3, P5 y P6.	No se observó
Llamarles la atención a los alumnos, de manera inmediata, cuando presentan alguna conducta indisciplinada.	P5 y P7	P2, P4, P5 y P7
Utilizar distintas estrategias para fomentar el interés de los alumnos por los temas de clase.	P7	P2, P4, P5 y P7
Utilizar estrategias que contribuyan a mantener el movimiento ordenado de los alumnos dentro y/o fuera del aula.	No la mencionaron	P2, P4, P5 y P7
Utilizar distintas estrategias para mantener un ritmo de clase fluido.	No la mencionaron	P2, P4, P5 y P7
Ser un ejemplo coherente de disciplina para los alumnos.	P2, P5 y P7	P2 y P5
Ser constantes en cumplir con las promesas que se les hacen a los alumnos.	P4 y P5	P2, P4 y P7
Promover el trabajo o la ayuda entre pares.	P2 y P5	P5
Otorgar recompensas o privilegios a quienes cumplen con sus tareas.	P7	P7
Someter una decisión al consenso grupal desde un modelo democrático.	No la mencionaron	P4 y P5
Aplicar técnicas de economía de fichas.	P3 y P6	No se observó
Incluir a los padres de familia en el fomento de una disciplina coherente entre escuela y hogar.	P5	No se observó

Tabla 3. *Prácticas docentes vinculadas al fomento de la disciplina desde un modelo reactivo y autoritario.*

<b>Práctica</b>	<b>Docentes que la mencionaron</b>	<b>Docentes que la implementaron</b>
Recurrir constantemente a las amenazas de aplicar sanciones o castigos cuando los alumnos se comportan de manera indisciplinada.	P1, P3 y P6	P1, P3 y P6
Redactar las normas en sentido prohibitivo o negativo, o bien, que no expresen de modo concreto las conductas que se pretenden lograr en el alumnado.	P2 y P3	P4, P5 y P6
Repetirles constantemente las indicaciones a los alumnos para que hagan caso.	P3	P1, P3 y P6
Recurrir a repetidas llamadas de atención hacia sus alumnos durante las clases.	No la mencionaron	P1, P3 y P6
Ser inconstante en llamarles la atención a sus alumnos cuando cometen alguna conducta indisciplinada.	No la mencionaron	P1, P3 y P6
Ser inconstante en hacer cumplir las indicaciones que dan a sus alumnos.	No la mencionaron	P1, P3 y P6
Propiciar un ritmo de clase lento y monótono.	No la mencionaron	P3 y P6
Representar un ejemplo incoherente de disciplina.	No la mencionaron	P1 y P7
No aclarar las dudas de sus alumnos.	No la mencionaron	P1
Establecer el reglamento, sin la participación de sus alumnos.	P7	No se observó

## 5.2. ¿CÓMO SE RELACIONAN LOS DOCENTES CON SUS ALUMNOS?

La relación del profesorado con su alumnado tiene un impacto directo en el clima motivacional que se genera en el aula, de tal manera que una relación comprensiva, basada en actitudes de confianza, cordialidad y respeto, facilitará la aparición de comportamientos promotores de una convivencia orientada a la democracia, la inclusión y la paz. Es así como en esta categoría, se refleja el tipo de relación que los participantes mantienen con sus educandos, esto a partir de su estilo de comunicación y sus actitudes hacia los mismos en distintas situaciones académicas o de índole personal, así como en sus estrategias para establecer, o no, vínculos de afecto, confianza y cercanía con ellos.

En primer lugar, se destaca que P2, P4 y P5 favorecen una relación positiva o comprensiva con sus educandos, puesto que fueron los únicos en afirmar que **sus alumnos son respetuosos y afectuosos con ellos**. Además, cabe destacar que cuando P2, P4 y P5 dejaron solos a sus alumnos en el aula, lo hicieron de modo despreocupado sin advertirles estarlos vigilando o aplicarles alguna sanción, lo cual indica su confianza en ellos.

*P2. Entrevista: Hay respeto por parte de todos... Ocurre algo mágico con los niños, cuando yo llego al grupo y veo que me abrazan, que me apapachan, se me olvida todo, y de hecho quiero estar más tiempo aquí, que regresar a casa... Yo así lo percibo porque veo en algunos compañeros que, por ejemplo, sus niños no los abrazan, no los buscan tanto y yo sí. Yo me siento feliz con esa parte porque quiere decir que la parte que a ti te toca, pues la estás haciendo, porque estás dejando algo en los niños y siempre trato de hacerlo así.*

De acuerdo con ello, los datos ponen en evidencia que P2, P4 y P5, fueron consistentes en mencionar y demostrar implementar prácticas orientadas a favorecer una relación positiva o comprensiva con sus educandos. Concretamente, dichos profesores mencionaron **aplicar distintas estrategias orientadas a generar y preservar la confianza con sus alumnos**, tales como: expresarse con un lenguaje similar al de ellos (P2); resaltar sus cualidades y fortalezas (P2); permitirles platicar sobre sus experiencias personales (P4); y ser

empáticos y afectuosos con ellos (P5). En las observaciones, fue posible identificar un ejemplo ilustrativo de P2 siendo afectuoso con sus alumnos.

**P2. Entrevista:** *... Trato de bajarme al nivel de ellos, no en un sentido peyorativo, pero el que hables igual que ellos se comunican, te entienden mejor... Hacemos lecturas y nos sentamos en el piso o, en algunas otras actividades, yo me tiro en el piso y entonces se ríen de que el maestro esté tirado de panza en el piso... También, resaltando las cualidades de todos, no nada más del niño excelente, sino también del que tiene rezago, porque al final hace su esfuerzo y se va a reflejar hasta donde su esfuerzo llegue... Es muy importante resaltar en ellos las capacidades y cualidades que tengan, sus fortalezas...*

**P2. Observación 2:** En la segunda observación, después del recreo, el profesor mostró ser afectuoso con sus alumnos, ya que les pidió que le cantaran las mañanitas a uno de sus compañeros que cumplía años, lo cual hicieron, y al terminar, varios niños también se acercaron a darle un abrazo, así como el docente. Además, una hora antes de que terminara la jornada escolar, el maestro señaló que saldría temprano de las clases y anotó en el pizarrón, debajo del listado de tareas, lo siguiente: *“Feliz fin de semana. Los quiero mucho... Su maestro”*.

Asimismo, P2, P4 y P5 indicaron **preocuparse por mantener el bienestar de sus educandos**, ya fuese en el ámbito emocional, académico o en ambos, refiriendo a estrategias como: platicar directamente con ellos sobre la situación que les afecta (P4); el acercamiento con los padres de familia para conocer el contexto en el cual se desenvuelven (P2); o profundizar en conocer información específica para ayudar a los estudiantes con determinadas NEE (P5).

**P2. Entrevista:** *En las reuniones bimestrales, lo que hago es utilizar frases de reflexión y de pensamiento para los papás, donde he tenido el impacto de que se han puesto a llorar y lo que hago es tratar de ayudarlos, de guiarlos... Entonces, cuando uno como docente se acerca al papá, el papá trae muchas cosas y empiezan a soltar y uno también entiende el por qué los niños a veces vienen tensos, el por qué los niños reaccionan de determinada forma. Si yo no me acerco con los papás, yo desconozco el entorno tanto micro como macrosocial del niño, pero ya cuando uno se acerca al papá, pues ya comprendes más al niño y lo puedes ayudar todavía más de lo que lo puedes estar apoyando...*

Aparte de lo anterior, dichos docentes mostraron **mantener una relación asertiva, cordial y respetuosa con sus educandos**, ya que en las observaciones, mantuvieron una actitud tranquila y respetuosa al atender sus dudas y al realizar llamadas de atención cuando los estudiantes exhibían alguna conducta indisciplinada, aunado a que fueron asertivos al corregir sus errores o al proporcionarles retroalimentación.

**P2. Observaciones:** Durante ambas clases, el profesor mantuvo una actitud cordial y firme con sus alumnos cuando estos cometían conductas indisciplinadas, por ejemplo, en la primera observación, cuando notó que sus alumnos se distraían, utilizó frases para llamar su atención como: – *Regina, qué es lo que te está distraendo* –, o – *Paty, ¿si quedó claro?* –, mientras que en la segunda observación cuando le pidió a una alumna que no saliera del aula, pero ésta lo hizo, el profesor fue por ella inmediatamente, la tomó de la mano y la regresó tranquilamente al salón. Asimismo, realizaba comentarios positivos de las actividades que le mostraban sus estudiantes y les proporcionaba retroalimentación de manera asertiva. Por ejemplo, durante la clase de español de la primera observación, a los alumnos que pasaban a su escritorio para revisar sus cuentos, les reconocía su trabajo con expresiones tales como: – *Te quedó muy bien* –, – *Está muy bonito* –, – *Que letra tan bonita* –, – *Muy bien* –, mismas que realizaba con un tono cordial, mostrando una sonrisa y revisando atentamente sus trabajos. Aunado a ello, el profesor les corregía, cordialmente, aspectos como la redacción o la ortografía, utilizando expresiones como: – *Está bonito tu trabajo, nada más te sugiero...* – y les indicaba qué podían agregar, quitar o corregir y les recomendaba leerlo nuevamente antes de entregarlo para cerciorarse de que estuviera bien. Asimismo, cuando un alumno dijo que su dibujo estaba feo, el docente le dijo: – *El trabajo que ustedes realicen es su esfuerzo. No digan que les quedó feo de antemano porque si a ustedes no les gusta, no les gustará a los demás* –, lo cual expresó con un tono firme, pero cordial.

Por su parte, P2 y P4 mostraron **emplear el sentido del humor**, estrategia que favorece la aparición de relaciones armónicas entre profesor y alumnado.

**P2. Observación 1:** Durante la clase de matemáticas, el docente demostró emplear el sentido del humor cuando dibujó una figura irregular y le preguntó a su grupo: – *¿Qué fórmula se necesita para medir el área de esta figura?* –, y algunos alumnos le contestaron que no se podía porque estaba deforme, por lo que el maestro señaló, de



modo amistoso: – *¿Por qué?, ¿nació mal o qué?* –, ocasionando que los educandos se rieran.

En segundo lugar, cabe destacar que P6 y P7, también señalaron y mostraron implementar prácticas orientadas a mantener una relación positiva o comprensiva con sus educandos. Por un lado, P6 indicó y demostró **reconocer abiertamente, o por escrito, las conductas o actitudes dignas de admirar en ellos**, así como **preocuparse por la salud de los mismos**.

**P6. Entrevista** ... *A él le escribí el otro día un recado en su cuaderno, le puse que me gustaba cómo era, su manera de ser, su manera de comportarse, de tratar a sus compañeros, de que en las clases realmente nunca se queda con lo que te da, trata de ir más allá...*

**P6. Observación 1:** La profesora demostró reconocer públicamente el esfuerzo de sus alumnos, ya que al inicio de la clase, mientras revisaba las tareas, expresó agrado por una de las tareas que realizó uno de sus alumnos y, a modo de reconocimiento, se dirigió al grupo y expresó lo siguiente: – *Ya vieron cómo lo hizo...* –. A causa de ello, el alumno le insistió a la maestra en que le pusiera un 10 de calificación, a lo cual la maestra accedió. Poco después, la maestra mostró preocuparse por una de sus alumnas, quien estaba un poco callada y entrecerraba los ojos, por lo que se acercó a ella y le preguntó: – *Renatita, qué tienes* –, y la alumna le contestó – *Nada... sueño* –, por lo que la docente se retiró.

En tanto, P7 demostró **emplear el sentido del humor y reconocer abiertamente las participaciones acertadas de sus educandos**.

**P7. Observación 2.** El profesor mostró utilizar el sentido del humor, ya que después de explicarles a sus estudiantes la importancia de revisarse para saber si tenían piojos, bromeó diciendo que incluso a él, sin tener cabello, se los podían pasar y los hizo reír haciéndolos imaginar cómo se vería él con piojos saltándole en la cabeza. Por otro lado, demostró felicitar a sus alumnos principalmente por sus participaciones acertadas. Por ejemplo, cuando a un alumno, por haber señalado de manera acertada la resolución de un problema, le dijo lo siguiente: – *Muy bien Brian, eso quiere decir que algo bueno está pasando en ti y te felicito...* –, o cuando algunos otros niños le justificaron cómo fueron resolviendo los problemas, el docente les dijo: – *El análisis que me están diciendo está bien, los felicito muchachos. Felicidades a los que me están dando las respuestas y que no se quedan con... Es tanto* –, lo cual expresó

delante de todos, con una actitud entusiasta y amigable, mostrando una sonrisa en su rostro.

No obstante, ambos profesores también reflejaron emplear constantes estrategias basadas en un modelo de relación con tendencia negativa o contraria al alumnado, tales como **mostrar favoritismos hacia algunos de sus alumnos y no reconocer sus errores frente a los mismos (P6)**, o **poner en evidencia los errores o dificultades de sus estudiantes (P7)**.

**P6. Observaciones:** En la primera jornada observada, la profesora mostró tener favoritismos, ya que mientras realizaban una actividad del libro de matemáticas, los integrantes de un equipo estaban comiendo, y poco después, un alumno sacó unas galletas y empezó a comérselas, pero la docente, al darse cuenta de esto, se dirigió al alumno y le dijo: – *Aarón guarda esas galletas. A ellos los dejé comer porque si están trabajando* –. De igual manera, durante la segunda observación, la docente les indicó lo siguiente a sus alumnos: – *Nada más un minuto y ya no reviso* –, sin embargo no todos los alumnos pasaron con la profesora a revisar sus actividades, por lo que la maestra se dirigió a una alumna en particular y dijo: – *Vane, ¿Quién faltó de cuaderno?* – y algunos alumnos levantaron la mano, incluida la mencionada alumna, por lo que la docente les dijo: – *Rápido porque ya no voy a revisar* –, lo cual dijo en un tono poco firme, y no prosiguió a la siguiente actividad hasta que dicha alumna pasó a revisarse. Aparte de ello, la profesora mostró no reconocer sus errores frente a sus alumnos, ya que en la primera observación, mientras los alumnos estaban sentados por equipo, se dirigió a uno en particular y con un volumen de voz alto les dijo: – *A ver, el equipo 3* –, pero una alumna de ese equipo le contestó: – *No, este es el equipo 2 maestra* –, y la maestra le respondió: – *Dije 2 (con un tono firme)* –, por lo que la alumna ya no dijo nada.

**P7. Observaciones:** En la primera observación, mientras el profesor revisaba el cuaderno de uno de sus alumnos desde su escritorio, de repente dirigió su mirada a una alumna y dijo en voz alta: – *Como los que no nos sabemos las tablas ¿verdad Claudia?* –. Además, en la segunda jornada observada, mientras los alumnos realizaban una actividad, un niño se levantó de su lugar y se dirigió al escritorio del docente, cabe destacar que este niño continuamente participaba en las clases de manera acertada y levantaba la mano para preguntar sus dudas, pero cuando el alumno se iba acercando al escritorio, el docente expresó a todo el grupo lo siguiente: – *¿A qué creen que viene Rodrigo?* – y varios alumnos, en tono de fastidio y como enfatizando la obviedad de la respuesta, le contestaron: – *A preguntar* –.

En tercer lugar, P1 y P3 evidenciaron mantener una relación negativa con su alumnado, ya que durante las observaciones, ambos **se mostraron irritables al llamarles la atención por sus conductas indisciplinadas y realizaron comentarios negativos y generalizadores que los etiquetaban por su comportamiento.**

**P1. Observaciones:** En primer lugar, la maestra se mostró irritable cuando les llamaba la atención a sus alumnos por sus conductas indisciplinadas, realizando expresiones como las siguientes: – *Ya deja de estar molestándome, en todo quieres estar menos en tu trabajo* –, – *Ya no voy a leer porque ustedes no están haciendo nada. De qué sirve que me canse* –, – *¿Ustedes igual?, ya callé a unos y ahora debo de callar a todos* –, – *Ximena ¿ya estás haciendo algo?* –. Además, mostró realizar comentarios generalizadores y negativos sobre las conductas de sus alumnos, como en la primera observación, cuando una niña mostraba gestos de desagrado por cómo estaba leyendo una de sus compañeras, y cuando la docente la vio, le dijo: – *Ella es la que lee mal no tú* –, lo cual hizo con un volumen de voz alto y con una expresión de enojo. De igual modo, en la segunda observación, mientras los alumnos se revisaban sus tareas, la profesora continuamente mostró estar en desacuerdo con lo que le presentaban y, por ejemplo, a una alumna le dijo: – *Ay, siempre es lo mismo contigo, qué no lo pueden hacer* –, para después colocarle un sello enérgicamente en su cuaderno y la alumna sólo volteó los ojos y se fue a sentar a su lugar, mientras que a otro alumno le gritó lo siguiente: – *¿Y tus papás y tú están durmiendo? Hay tarea, hay trabajo y tú lo tienes que hacer* –.

Aunado a ello, P1 mencionó y demostró expresar una **actitud inflexible y autoritaria con sus alumnos y emplear un volumen de voz muy alto que los incomoda**, aunado a que en las observaciones, se detectó que **no prestaba atención a lo que los mismos le expresaban.**

**P1. Entrevista:** *Yo he tomado esa actitud de seriedad para que ellos vean que no pueden rebasar mi autoridad en el grupo... Veme como la autoridad... Me decían ellos que no me río, que si estoy enojada, pero si yo estoy así relajadamente, ellos empiezan a tomarlo de otra manera de: – Ay, ya se lleva –... Ellos me hacen luego que vea: – Hoy no suba tanto la voz. No hable tan fuerte porque nos molesta –. – Ah bueno, pero compórtate –... Desde el principio, el grupo se me asignó porque yo, de alguna manera, puedo ponerles ciertas reglas de: – A ver, lo haces o lo haces –... A lo mejor soy la del látigo...*

**P1. Observaciones:** En ambas observaciones, la profesora atendía las dudas de sus alumnos con un volumen de voz muy alto, que se percibía como gritos. Por ejemplo, en la segunda observación, un alumno se acercó a la profesora para preguntarle qué era lo que debían hacer, y ella de mala gana, gritando y con un tono muy molesto, le contestó: – *Está en el pizarrón y sigues con tus preguntas* –. Ante esto, otro de sus alumnos expresó: – *Ya Miss, no se enoje* –. De la misma manera, cuando la profesora vio que uno de sus alumnos tenía el libro de matemáticas sobre sus rodillas, utilizándolas de apoyo, le dijo a modo de regaño: – *Oye, no tengo bebés de cuatro años en este salón, tienes una mesa para hacerlo* –. Aparte de ello, la maestra mostró no prestar atención a lo que los alumnos le decían, ya que en la segunda observación, una niña le preguntó acerca de un error en la palabra que estaba escrita en el pizarrón: – *Maestra, ¿por qué dice enanano?* –, y la maestra, en un tono muy molesto y levantando el volumen de su voz (casi gritando), le respondió: – *Porque tú tienes que completar la lectura* –, por lo que la alumna mostró cara de desconcierto, pero optó por quedarse callada. Inmediatamente después de esto, la docente miró hacia el pizarrón y, cuando se dio cuenta de su error, lo borró sin decirle nada a la alumna que se lo hizo ver.

En tanto, P3 mencionó **actuar de manera recíproca al comportamiento de sus alumnos** y, en las jornadas observadas, **mostró poco interés en atender las quejas que sus estudiantes le indicaban.**

**P3. Entrevista:** ... *Trato de ser recíproco, o sea, si ellos me trabajan muy bien, yo también les puedo brindar parte de mí. Si un día les gusta salir a jugar, trabajan muy bien, sin necesidad de que yo les diga: – Si, trabajaron muy bien –, los saco a jugar. Cuando trabajan muy bien: – Vámonos al patio –, y cuando no, aunque se hinquen, porque también hay que ponerles un límite...*

**P3. Observación 1 :** En ambas observaciones, el maestro actuó según la conducta de sus alumnos, y debido a que los mismos se mostraron indisciplinados, el profesor los amenazó con aplicar castigos como dejarlos sin recreo o salir tarde, y mantuvo una actitud irritable que se reflejaba en sus expresiones al llamarles la atención, por ejemplo: – *Tú hablas más de lo que haces aquí* –, – *Entonces cállate por favor* –, – *¿Tienes algún problema?, Dilo de una vez* –. Por otro lado, mostró poco interés en atender las quejas de sus alumnos, como en la primera observación, cuando minutos antes de las 9 de la mañana, un par de alumnos se acercaron al maestro para decirle que le habían quitado una regla a una de sus compañeras, por lo que el docente levantó su volumen de voz para preguntarles a todos lo siguiente: – *A ver, una regla*

*azul, es de Astrid, regrésenla por favor. Tiene su nombre –, sin embargo no hizo más y la alumna se quedó unos minutos al frente de todos esperando a ver si alguien le regresaba su regla, pero nadie le prestó atención, por lo que la alumna comenzó a rondar en algunas partes del salón buscando su regla.*

Además, ambos profesores mencionaron percibir **conductas desafiantes e irrespetuosas por parte de sus educandos hacia ellos**, o en el caso de P3, hacia otras autoridades educativas. En concordancia, durante las observaciones se detectó que sus alumnos emitieron comentarios irrespetuosos que demostraban su desacuerdo con las indicaciones dadas por sus profesores, o bien, a sus espaldas, les hicieron señas obscenas o se burlaron de ellos.

**P3. Entrevista:** *No se ha podido trabajar con ese grupo. Yo no sabía, pero la mayoría vienen juntos desde primer año, vienen seguiditos los cuatro años y creo que eso ya se hizo un círculo vicioso para ellos, ya se conocen al derecho y al revés, ya saben por dónde picarle, por dónde no y creo que eso ha sido una de las cosas que han vuelto al grupo ser como es ahorita, de tomar esa actitud tan déspota que tienen a veces, hasta para contestar ciertos alumnos, te contestan de forma verbal muy inválida... Su comportamiento ante los mismos maestros, porque luego me dicen los maestros: – Es que tu alumno, le hablé y no me hizo caso –. O a la directora misma no le hacen caso...*

**P3. Observación 2:** Mientras realizaban la actividad de geografía, la última hora antes de salir al recreo, un alumno le preguntó al maestro si podía ir al baño rápido, pero el docente le contestó que no y aunque el alumno insistió tres veces más, afirmando que sería sólo un minuto, el docente se negó a darle el permiso, por lo que, en cuanto el profesor le dio la espalda, el alumno le hizo una señal obscena.

Concluyendo, **P2, P4 y P5, mostraron mantener una relación de confianza, cordialidad y respeto con su alumnado**, esto a partir de efectuar distintas prácticas que delatan la preocupación de los profesores por lograr un clima armónico, agradable y de bienestar para sus alumnos (ver tabla 4). Por otra parte, **si bien P6 y P7, reflejaron utilizar algunas prácticas orientadas a mantener una relación positiva o comprensiva con sus alumnos, también exhibieron aplicar prácticas que generan la percepción de un clima injusto y que dificultan propiciar una relación de confianza.** Por último, **P1 y P3**

mencionaron y efectuaron prácticas sustentadas en un modelo de relación con tendencia negativa o contraria al alumnado, mismas que propician la aparición de conductas conflictivas, lo cual coincidió con las afirmaciones de dichos participantes al señalar percibir conductas desafiantes e irrespetuosas por parte de sus educandos hacia ellos (ver tabla 5).

Tabla 4. *Prácticas docentes vinculadas a la relación profesor alumnado con tendencia positiva o comprensiva.*

<b>Práctica</b>	<b>Docentes que la mencionaron</b>	<b>Docentes que la implementaron</b>
Utilizar distintas estrategias para generar y preservar la confianza entre el docente y sus alumnos.	P2, P4, P5 y P7	P2, P4, P5 y P6
Preocuparse por mantener el bienestar académico y/o emocional de sus alumnos.	P2, P4 y P5	P2, P4 y P5
Reconocer el esfuerzo de sus alumnos.	P2	P2, P4 y P7
Mantener una relación respetuosa y cordial con sus alumnos.	P5	P2, P4 y P5
Expresarse de un modo asertivo.	No la mencionaron	P2, P4 y P5
Emplear el sentido del humor durante la clase.	No la mencionaron	P2, P4 y P7
Preocuparse por la salud de sus alumnos.	No la mencionaron	P4, P6 y P7
Reconocer abiertamente, o por escrito, las conductas o actitudes dignas de admirar en sus alumnos	P6	P6
Motivar por el aprendizaje a los alumnos con ciertas dificultades académicas.	P2	No se observó
Reconocer abiertamente, y de modo cordial, las participaciones acertadas de sus alumnos.	No la mencionaron	P7

Tabla 5. *Prácticas docentes vinculadas a la relación profesor alumnado con tendencia negativa o contraria al alumnado.*

<b>Práctica</b>	<b>Docentes que la mencionaron</b>	<b>Docentes que la implementaron</b>
Mostrarse irritable al llamarles la atención a sus alumnos por sus conductas indisciplinadas.	No la mencionaron	P1 y P3
Realizar comentarios negativos y generalizadores que etiquetan a los alumnos por su comportamiento.	No la mencionaron	P1 y P3
Expresar una actitud inflexible y autoritaria con sus alumnos.	P1	P1
Emplear un volumen de voz muy alto que incomoda a sus alumnos.	P1	P1
Actuar dependiendo del comportamiento que presenten sus alumnos.	P3	P3
No prestar atención a lo que los alumnos expresan.	No la mencionaron	P1
Mostrar poco interés en atender las quejas presentadas por sus alumnos.	No la mencionaron	P3
Mostrar favoritismos.	No la mencionaron	P6
No reconocer sus errores frente a sus alumnos.	No la mencionaron	P6
Poner en evidencia los errores o dificultades de sus alumnos.	No la mencionaron	P7

### 5.3. ¿CÓMO LOS DOCENTES RESUELVEN LOS CONFLICTOS QUE SE PRESENTAN ENTRE SUS ALUMNOS?

La resolución pacífica de los conflictos es indispensable para prevenir situaciones de violencia, ya que favorece la tolerancia a las ideas de los demás y permite que los involucrados se sientan conformes y beneficiados con los acuerdos a los que se lleguen. Es así como, el presente apartado, intenta aproximarse a los estilos de resolución que implementan los participantes, tomando en cuenta los conflictos declarados por los profesores y la manera en la cual expresaron enfrentarlos, así como las estrategias a las que recurrieron cuando se presentaron conflictos entre sus alumnos durante las observaciones realizadas, o bien, ante las conductas precursoras de actitudes violentas, tales como las agresiones verbales y/o físicas entre los estudiantes.

Partiendo de esto, se destaca que P2, P4, P5 y P7, mostraron una evidente tendencia a emplear un estilo de resolución pacífico, ya que además del **diálogo**, estos participantes mencionaron implementar estrategias como **solicitarles a los alumnos que pidan disculpas, actuar como mediador, recurrir a la negociación y/o promover la reflexión de situaciones conflictivas en cuentos o investigaciones.**

**P4. Entrevista:** *Cuando se presenta algún problema, pido que ellos me den la solución... Qué es lo que ellos harían como niños para poder resolverlos y qué es lo que yo tendría que hacer como autoridad o qué creen que yo tenga que hacer... Cuando se dicen de palabras y llegan a veces a insultarse, o algo por el estilo, yo los separo, platico con ellos, cada quien da su versión y a ellos mismos les planteo las preguntas: – ¿Qué es lo que yo tendría que hacer como autoridad? –. – No pues, llamarme la atención –, o sea dan alternativas. Yo también doy mi opinión y como que lo evalúo para darles la oportunidad de que ellos encuentren una solución. Entonces, negociar esa parte de: – Ya no lo voy a volver a hacer – o – Deme el chance de componer o arreglar esto –, ya es para ellos una manera de poder calmar las cosas y que ellos reflexionen lo que en verdad hicieron... Hago que se pidan una disculpa para que ellos se sientan cómodos y satisfechos, porque el hecho de que te ofrezca una disculpa la persona que te insultó, te sientes conforme de que sí reconoció su error... También, cuando alguno presenta alguna conducta inadecuada, ya sea aquí o*



*en su casa, le pongo ejemplos o le pido que me traiga una investigación, pero con la sensibilidad de que no se sienta agredido o que nada más es porque él lo hizo. Por ejemplo, a lo mejor estamos hablando de que vio cómo golpearon a alguien, podrían hacer una investigación de por qué ocurren ese tipo de cosas, a qué se debe, pero a todos, no sólo a él.*

De acuerdo con ello, durante las observaciones **no se detectó alguna situación conflictiva relevante en los grupos de P2, P4, P5 y P7**. Concretamente, en los grupos de P2, P4 y P7, no se reflejó la presencia de conflictos o conductas precedentes de situaciones conflictivas, mientras que en el grupo de P5, sólo se identificó que algunos alumnos estaban inconformes con otros de sus compañeros y se lo plantearon a la profesora, de tal modo que ella demostró solucionarlo de manera pacífica y similar a como lo mencionó en la entrevista.

**P5. Entrevista:** *... Primero escucho una versión, que siempre viene el que llega primero y me da la queja: – Maestra esto –. – Ok, háblale al otro, a ver qué pasó –, y escucho la otra postura... Después los junto y les digo: – A ver, vamos a hablar esto, porque él me está diciendo esto y hay unas cosas que no me cuadran con tu versión – ... Ya cuando confrontas estas situaciones, ya sale el que lo reconoce y dice: – No pues sí, sí pegué, sí hice – o – Yo también, algo cometí que no debía – y es cuando ellos como que concientizan así de: – Perdón, no lo vuelvo a hacer –... Una disculpa verbal es lo que siempre les pido, esperando que se frene esa situación...*

**P5. Observación 2:** Un par de alumnos se acercaron a la docente para comentarle que algunos de sus compañeros de equipo no estaban trabajando y no traían el material. La maestra se mostró atenta, escuchando las versiones de los alumnos y al final les dijo que no se preocuparan, que trabajaran con lo que tuvieran.

Aparte, estos profesores señalaron que los conflictos que se presentan con mayor frecuencia en sus grupos, refieren a los **desacuerdos, esconder pertenencias**, o las **conductas de tipo indisciplinado** como distraer a los compañeros mientras se está realizando alguna actividad. Es así como se fortalece la premisa de que, en P2, P4, P5 y P7, predomina un estilo de resolución pacífica, ya que ninguno de los comportamientos mencionados ni observados se dirigió a situaciones de agresión o violencia, por el contrario, los conflictos fueron nulos y hubo casos,

como en el grupo de P2 y P4, en el que se percibía un ambiente de respeto y apoyo entre los educandos.

**P2. Entrevista:** *Pudiera ser, el que no se pongan de acuerdo dos niños en... Por ejemplo, en juego, porque también para eso, algunos quieren jugar pelota y otros quieren jugar con la cuerda, y empiezan a hablar y no llegan a un acuerdo.*

**P2. Observaciones.** En ninguna de las jornadas observadas se detectaron situaciones conflictivas, por el contrario, los alumnos mostraron ayudarse entre sí, prestándose sus materiales, trabajando en equipo y respetando las participaciones de sus compañeros, pues aunque algunos llegaron a equivocarse, ninguno de ellos se burló ni hizo algún comentario negativo.

Asimismo, cabe destacar que P4 y P5 también indicaron **imponer la solución al conflicto**, la cual refiere a una estrategia catalogada dentro del estilo de resolución agresiva. Sin embargo, dichos participantes refirieron tener que aplicarla sólo cuando se presentan situaciones de gravedad como aquellas que implican lesiones o agresiones físicas.

**P5. Entrevista:** *Hay veces que si tienes que tomar tu papel como que autoritario y: – Esto no. Esto se hace así porque yo lo digo, porque soy la maestra –. No siempre, a veces se lleva, dependiendo de cómo se maneje la situación... Cuando las conductas o las diferencias están en otro nivel, ya cuando tengo, por ejemplo, una lesión... Cuando es de que: – Me quitó el sacapuntas, me vio feo, me está haciendo burla, me molestó –, todas esas cositas, pues las trato con el aspecto mediador, pero ya cuando veo como tal agresión física, es cuando ya tomo las medidas y: – Sabes qué, te sientas y te callas y haces ahora esto, lo que yo te estoy diciendo – ¿Por qué? Porque tengo yo un problema mayor que ya implica una situación en dirección y con los padres de familia que no puedo pasar por alto...*

Por otra parte, además de mencionar emplear el diálogo como estrategia, P1, P3 y P6 también señalaron aplicar más de una estrategia relacionada con los estilos de resolución pasiva y agresiva. En primer lugar, estos profesores mencionaron y/o demostraron implementar estrategias orientadas a una resolución pasiva del conflicto, tales como: **dejar que los alumnos resuelvan solos sus conflictos; no atender las quejas de los educandos cuando se suscitan situaciones conflictivas entre ellos; realizar breves llamadas de atención, pero sin**

**intentar conciliar a los alumnos involucrados en situaciones que implicaban agresiones físicas; e ignorar las agresiones verbales presentadas entre sus estudiantes.**

**P3. Entrevista:** *Ante un conflicto, primero pregunto: – A ver ¿Qué pasó?, ¿Qué está pasando?, ¿Por qué estás agrediendo a tu compañero? ¿Por qué le pegaste? – Y por partes, primero tú y luego tú. Ya que lleguemos a un acuerdo de qué pasó, ahora sí: – Pónganse de acuerdo ustedes dos ¿Qué van a hacer? porque yo no les voy a decir qué van a hacer, ustedes dos van a decir qué van a hacer –. Y así los dejo para que platicuen...Yo les digo que cuando tengan problemas, lo platicuen y lleguen a acuerdos.*

**P3. Observación 1:** Durante la primera hora de clase después del recreo, un alumno pasó a contestar un ejercicio que estaba escrito en la parte superior del pizarrón, y como el alumno tenía que ponerse de puntitas para alcanzar a contestar el ejercicio, uno de sus compañeros le gritó – *Estás bien chaparro, présteme una silla* –, lo cual hizo en tono de burla, acción que el docente ignoró, puesto que no dijo, ni hizo nada al respecto.

En particular, sólo P6 refirió **ceder ante las demandas de agentes externos a los involucrados en las situaciones conflictivas**, tales como los padres de familia, la cual refiere a una práctica de resolución pasiva.

**P6. Entrevista:** *... En el caso de Karime, los papás no quieren que esté cerca nadie. De cierta manera, pues tú dices: – Ah bueno, en esa parte ¿Qué quieren los papás? – , ya no te vas por qué necesite el niño, sino qué quieren ellos y al final cumples lo que ellos quieren.*

En segundo lugar, P1 y P6 hicieron referencia y demostraron realizar prácticas de resolución agresiva como **imponer la solución al conflicto, tomar una postura parcial frente a las versiones de los estudiantes implicados, amenazar a sus educandos con aplicarles alguna sanción**, o bien, **enviar recado a los padres de familia, sin platicar previamente con los alumnos involucrados en el conflicto.**

**P6. Entrevista:** *Primero veo la situación, siempre me doy cuenta, estoy calificando y eso y de repente escucho que ya están hablando, y les digo: – Oye, ven para acá ¿Por qué se están peleando? – pero primero pregunto, al final ya sé que pasó y ya me*

*dicen: – No, es que esto y aquello – y le digo: – No es cierto, o sea, te estás enojando nada más porque sí, yo escuché y ella no te dijo eso, te dijo esto, esto y esto, pero no escuchas y no se vale que seas así –, y ya.*

**P6. Observación 1:** Dos alumnos (niño y niña) estaban discutiendo por quedarse con un lápiz, ya que ambos decían que otra de sus compañeras se los había prestado primero. La niña se dirigió a la maestra y, a modo de queja y berrinche, le dijo: – *Maestra, no me quiere dar el lápiz* –, y la maestra, desinteresadamente, preguntó: – *¿Por qué no traen su material?* – y los alumnos respondieron que se les olvidó. Entonces, otro de los compañeros intervino diciendo: – *Se lo prestó primero a Héctor* – y otro conjunto de alumnos lo apoyaron. Sin embargo, la maestra determinó lo siguiente: – *Dáselo a Renata, yo vi cuando se lo prestaron primero* –. También, en la última hora de clase, dos niños que tenían unas cartas estaban jugando en su mesa, y como la maestra ya les había advertido que dejaran de jugar los regañó y optó por retirarles sus cartas. La profesora se dio la vuelta y de repente uno de los alumnos se dirigió al otro y le dijo: – *Oye puto, por qué* – expresión seguida de una patada a su compañero, quien le replicó: – *Oye idiota* –, y cuando la maestra los vio, sólo los amenazó diciendo que si seguían hablando así, se quedarían sin sus cartas y sin su tablero, además de que les mandaría recado a su mamá y les colocó círculos amarillos en el semáforo. Sin embargo, en ningún momento les preguntó por qué se habían pegado ni trató de investigarlo.

Además, P1, P3 y P6, declararon que **los conflictos que se presentan en sus grupos escolares implican agresiones verbales o físicas, así como conductas de exclusión**, en el caso de P1 y P6, mismas que pueden derivar en situaciones de violencia.

**P1. Entrevista:** ... *No se respetan. Siempre están molestando a los otros chicos. Por lo que sea se molestan y eso hace que ellos, a veces, se enojen y agreden verbalmente. Físicamente casi no lo hacen, pero verbalmente sí, se dicen groserías con palabras inadecuadas, y pues he tratado más que nada eso... Por ejemplo a Ivette, constantemente la... Están de alguna manera, discriminándola... No quieren convivir con ella... – Ah no, no te juntes conmigo, no te acerques –... Así tan tajante de que – No te acerques a mí –. Entonces a Ivette le dicen eso y obviamente se altera. Les digo: – ¿A ver y qué tiene Ivette? –. – No, pues no quiero que esté junto a mí –, o a veces no quieren que ni hable y pues tampoco... Ya es así como de por qué la rechazan: – Ella no te va a hacer nada, nada más está... – No sé por qué han tomado esa actitud con ella.*

En conclusión, se destaca que **P2, P4, P5 y P7 muestran una clara tendencia a resolver los conflictos de manera pacífica** (ver tabla 6). Esto, resultó acorde con las conductas identificadas en sus grupos escolares, ya que **sus alumnos no presentaron conductas agresivas ni conflictivas** durante las jornadas observadas. Sin embargo, el resto de los participantes, reflejaron carecer de este tipo de estrategias y utilizar otras que tienden a incrementar la aparición de situaciones conflictivas. Por un lado, **P3 y P6 mencionaron y demostraron implementar prácticas de resolución pasiva**, tales como ignorar o no intervenir ante los conflictos (ver tabla 7). En tanto, **P1 y P6 refirieron y exhibieron utilizar estrategias acordes con una resolución agresiva**, las cuales generan una situación en la que sólo uno de los involucrados se siente beneficiado (ver tabla 8). Además, **P1, P3 y P6, expresaron que los conflictos presentados entre sus alumnos suelen implicar agresiones verbales o físicas, así como la exclusión**, lo cual puede desencadenar en situaciones de violencia.

Tabla 6. *Prácticas docentes vinculadas a la resolución pacífica de los conflictos.*

<b>Práctica</b>	<b>Docentes que la mencionaron</b>	<b>Docentes que la implementaron</b>
Recurrir al diálogo, ya sea de manera individual o grupal, para abordar los conflictos.	P2, P3, P4, P5, P6 y P7	P5
Solicitarles a los alumnos que pidan disculpas.	P3, P4 y P5	No se observó
Actuar como mediador para solucionar los conflictos.	P2 y P5	No se observó
Utilizar distintas estrategias que promuevan la reflexión de los alumnos sobre la resolución de las situaciones conflictivas.	P2 y P4	No se observó
Recurrir a la negociación como medio para la resolución del conflicto.	P4	No se observó

Tabla 7. *Prácticas docentes vinculadas a la resolución pasiva de los conflictos.*

<b>Práctica</b>	<b>Docentes que la mencionaron</b>	<b>Docentes que la implementaron</b>
Permitir que los alumnos resuelvan solos sus conflictos.	P1 y P3	No se observó
Ignorar las acusaciones que los alumnos realizan hacia sus compañeros.	No la mencionaron	P1 y P6
No conciliar a los alumnos involucrados en agresiones físicas, puesto que sólo se hacen breves llamadas de atención.	No la mencionaron	P1 y P3
Ceder ante las demandas de personas externas al conflicto.	P6	No se observó
Ignorar las agresiones verbales presentadas entre sus alumnos.	No la mencionaron	P3

Tabla 8. *Prácticas docentes vinculadas a la resolución agresiva de los conflictos.*

<b>Práctica</b>	<b>Docentes que la mencionaron</b>	<b>Docentes que la implementaron</b>
Tomar una postura parcial ante alguna de las versiones presentadas por los alumnos involucrados en el conflicto.	P6	P1 y P6
Imponer la solución del conflicto.	P4 y P5	P1 y P6
Realizar amenazas de sanción, y/o sancionar a los alumnos involucrados en situaciones conflictivas.	No la mencionaron	P1 y P6
Enviar recado a los padres de familia, sin platicar antes con los alumnos involucrados en el conflicto.	P1	No se observó

#### **5.4. ¿CUÁLES SON LOS VALORES QUE FOMENTAN LOS DOCENTES EN SUS AULAS Y CÓMO LO HACEN?**

Una educación para la convivencia orientada a la democracia, la inclusión y la paz, debe encaminarse a formar individuos capaces de respetar los derechos y libertades, propios y ajenos, siendo por ello necesario fomentar y poner en práctica valores básicos como el respeto, la tolerancia, la justicia, la solidaridad, la igualdad, la honestidad, la libertad, entre otros. En este sentido, la primera parte del presente análisis, ilustra cuáles fueron los valores mencionados por los profesores, en contraste con lo reflejado en las observaciones realizadas a sus grupos. Esto, a partir de prácticas explícitas como: impedir que los alumnos se hablaran con apodosos o groserías (respeto); pedirles a los alumnos compartir sus materiales o ayudarles a sus compañeros a realizar las actividades (solidaridad); o bien, mediante prácticas implícitas como: promover diversas actividades para desarrollar los distintos estilos de aprendizaje (inclusión); y aplicar los premios o sanciones de manera equitativa y con base en las normas del grupo (justicia). Asimismo, se consideraron las actitudes y conductas presentadas por los alumnos durante las jornadas observadas.

Por otro lado, la enseñanza de valores debe involucrar distintos niveles, es decir, desde el conocimiento conceptual referente a su significado y sus características, seguido de identificar cuáles son los que promueven el respeto a los derechos humanos y cómo deben ponerse en práctica. Es así como la segunda parte del análisis, se centra en determinar cuál o cuáles son los enfoques para la enseñanza de valores que predominan en las prácticas a las que hicieron referencia los participantes.

Partiendo de ello, los datos obtenidos indican que, si bien los profesores consideran importante promover distintos valores, los que destacaron fueron **el respeto, la solidaridad y la tolerancia**. Sin embargo, sólo P2, P4 y P5, demostraron promover dichos valores en sus grupos escolares mediante **estrategias como peticiones directas o la formación de grupos heterogéneos, y otras implícitas reflejadas en su trato hacia ellos**. Aparte,

expresaron entender el respeto como el trato digno hacia los demás, la solidaridad como el modo de sentir empatía y responsabilidad por los demás y la tolerancia como la capacidad de aceptar a los demás y evitar su exclusión.

**P2. Entrevista:** ... *Habiendo **respeto**, ya desde ahí empezamos bien... Desde ahí empieza la disciplina, porque no es una forma de cállate y siéntate, sino de: – A ver, cuando a ti te toque exponer, todos vamos a estar hablando –... Y en algún momento así le hemos hecho, a los alumnos que están hablando, cuando les toca pasar a exponer o que están al frente, les digo: – Ahora sí, todos vamos a platicar y vamos a salir a jugar allá afuera – ... **Solidaridad**, porque muchas veces muchos compañeritos no traen, o no pueden, o no consiguen ... Otra parte que se ha tratado de no descuidar en el grupo es que todos estén pendientes de todos y una frase que yo utilizo con ellos es – Ayúdenme a cuidarse –... Y, la **tolerancia**... Si algún niño quiere trabajar con uno nada más, hacer dinámicas para que ese niño se vaya rolando y le toque con otros... Entonces, trato de que todos estén con todos para que, al momento del trabajo, no sólo se identifiquen con uno, sino sea con todos... Cuando yo entré al grupo, había cierto rechazo hacia algunos niños de: – Es que no porque no me deja participar – o – Se ríe de lo que yo digo –. Ahorita ya no, ahorita les digo: – Vamos a hacer equipos – y ellos pueden elegir, pero no queda afuera ningún niño, es decir, no excluyen a ninguno, por el contrario, siempre tratan de incluirlos a todos.*

**P2. Observaciones.** En ambas clases, el profesor demostró fomentar **el respeto** entre sus alumnos, por ejemplo solicitando turnos de palabra, como en la clase de español de la segunda observación, cuando una alumna quiso participar cuando el docente ya le había dado la palabra a otro alumno, por lo que el maestro le hizo una señal con la mano, a modo de pedirle que esperara un momento. Así también, el profesor demonstró ser respetuoso con sus alumnos, al hablarles por su nombre y corregir sus errores de manera privada, cordial y asertiva. Por otra parte, en la segunda observación, demostró promover la **solidaridad** entre sus alumnos, ya que cuando los educandos estaban realizando una gráfica de pastel, el maestro se dio cuenta que algunos no estaban haciendo la actividad porque no traían transportador, por lo que solicitó a los niños que iban terminando que les prestaran dicho material a sus compañeros, lo cual hicieron. Además, el profesor demostró fomentar la **tolerancia**, ya que implementó el trabajo en grupos heterogéneos, pues en la segunda jornada observada, les repartió una moneda de chocolate que tenía escrito un número e indicó que se formarían por equipos, según el número que les hubiera tocado en su moneda, para realizar una actividad del libro de español. Aunado a ello,



los alumnos nunca mostraron burlarse de sus compañeros cuando sus participaciones fueron equivocadas.

Asimismo, dichos profesores señalaron fomentar otros valores que favorecen una convivencia orientada a la democracia, la inclusión y la paz. En concreto, dichos valores refirieron a los siguientes: **equidad o inclusión**, entendida como el trato para que todos los alumnos tengan acceso a las mismas oportunidades, según sus necesidades individuales (P2); e **igualdad**, que implica propiciar el que todos reciban el mismo trato (P4 y P5).

#### **Equidad o inclusión**

**P2. Entrevista:**... *Nosotros cometemos el error de decir: – A ver, es que este niño, como tiene rezago, lo voy a meter acá en el equipo que va más adelantado –, porque desde ese momento yo lo estoy etiquetando, yo lo estoy predisponiendo, y si yo lo hago, imagínense los compañeros... Trato de darles, a todos, material que les sirva. A los que son visuales pues darles visuales, a los que son auditivos, auditivos, y los que son kinestésicos... Entonces, hay que entender también los estilos y ritmos de aprendizaje, que es otro error que a veces, como docentes, caemos en él porque queremos que todos los alumnos aprendan – Cómo yo quiero –, – Como a mí se me facilita –, pero no como ellos pueden aprender.*

#### **Igualdad**

**P5. Entrevista:** *Por ejemplo, en el caso de Guillermo, yo cuando tomé el grupo, lo molestaban mucho, lo hacían a un lado. Con él trabajé mucho la situación del respeto y la inclusión porque me lo aislaban demasiado, a él y a otros eh, y les dije: – A ver aquí, todos son iguales, yo no tengo preferidos... Yo a todos los trato igual –... Y yo creo que es mi principio, el que está hasta arriba, ese trato de igualdad. Creo que lo he logrado porque he visto la forma en la que se llevan, que ya hay ese respeto por su compañero, que a lo mejor no ha sido al cien, pero se ha notado un avance.*

Por otro lado, P1, P3, P6 y P7, si bien afirmaron promover algunos de estos valores, en las observaciones mostraron fomentar algunas prácticas que dificultan su promoción. En este sentido, dichos docentes utilizaron alguna (s) de las siguientes prácticas: **dirigirse hacia sus alumnos de un modo agresivo** (P1); **evidenciar sus errores o dificultades de manera abierta dentro del grupo** (P7); y **no intervenir ante las conductas irrespetuosas presentadas entre los**

**mismos** (P3 y P7). Así también, como se destacó en el apartado sobre el fomento de la disciplina, se distinguieron algunas prácticas docentes implícitas que perjudican la aparición de una convivencia dirigida a la democracia, la inclusión y la paz. En este sentido, se identificaron algunas prácticas basadas en la **injusticia**, ya que dichos profesores demostraron **no siempre respetar las normas del grupo** (P1 y P7), o **reprender de manera inequitativa a sus alumnos por sus conductas indisciplinadas** (P3 y P6). Añadido a esto, cabe recordar que en los grupos de P1, P3 y P6, se detectaron **conductas irrespetuosas entre los alumnos y de estos últimos hacia sus profesores**, además de que P1 y P6, mencionaron percibir un caso de **exclusión** en sus grupos.

**P7. Observación 2:** En primer lugar, el profesor fue un ejemplo incoherente de disciplina, ya que transgredió la norma de “No comer en el aula”, ya que al inicio de la clase estaba tomando café. Asimismo, mostró dificultar la promoción de la tolerancia, ya que no intervino cuando sus alumnos hicieron comentarios intolerantes hacia uno de sus compañeros, el cual continuamente participaba acertadamente, y le planteaba al profesor nuevas dudas. Por ejemplo, en la clase de matemáticas, dicho alumno se mostró muy entusiasmado al explicar todo lo que había hecho para solucionar un problema, pero uno de sus compañeros le dijo en tono de fastidio: – *Tranquilo, se te va a quemar el cerebro* –, sin que el docente interviniera. Además, tiempo después, el mismo alumno que participó se levantó de su lugar y se dirigió al escritorio del docente, y cuando éste se iba acercando, el maestro expresó públicamente lo siguiente: – *¿A qué creen que viene Rodrigo?* – y todos los alumnos le contestaron, en tono de fastidio: – *A preguntar* –. Aparte de ello, después del recreo, una alumna de estatura baja, perteneciente a otro grupo, se asomó a la puerta y le pidió permiso al profesor para dar una información. El maestro le preguntó que cuál información, y la alumna le contestó que se le había perdido algo, y el maestro expresó: – *Si ya estás grande* –, comentario que provocó que todos sus alumnos empezaran a reírse de la alumna y a hacerle burla. Uno de ellos dijo: – *Va a ser el chiste de la semana* –. El docente no puso un alto a los comentarios negativos de sus alumnos e ignoró la petición de la alumna al no hacer ni decir nada al respecto.

Ahora bien, en relación a los enfoques a los cuales refirieron las prácticas de los docentes para la enseñanza de los valores, se identificó que todos indicaron o demostraron aplicar al menos una basada en un enfoque prescriptivo. Las

prácticas mencionadas y observadas, basadas en este enfoque de enseñanza, fueron: 1) **realizar peticiones o indicaciones directas sobre cómo comportarse en determinadas circunstancias**, ya fuera llamándoles la atención, pidiéndoles guardar silencio cuando interrumpían alguna participación y haciéndolos respetar los turnos de palabra; 2) **utilizar estrategias dirigidas a conocer el significado conceptual de los valores**; o 3) **destacar la importancia de ejercer el comportamiento acorde con los valores**. Cabe mencionar que este tipo de prácticas sólo pudieron observarse en los grupos de P2, P4, P5 y P7.

**P2. Entrevista:** ... *Utilizo mucho los juegos y dinámicas con ellos. Por ejemplo, empiezo a leer un cuento. Al final de ese cuento, les digo: – ¿De qué valor creen que se trata? – y ellos tratan de adivinarlo... Los que ya tienen bien identificado el valor, lo hacen sin mayor problema, y los que no, pues sí se les dificulta o lo confunden con algún otro valor.*

**P2. Observación:** Al terminar de leer un texto referente al caso de una niña con una discapacidad, cuyos compañeros de clase la ayudaban, el profesor les preguntó: – *¿Creen que se esté practicando algún valor?* – y los alumnos comenzaron a participar nombrando algunos valores como los siguientes: “Igualdad”, “Solidaridad”, “Bondad” y “Respeto”. Luego de expresar sus respuestas, el profesor les preguntó a sus alumnos que justificaran por qué lo creían. Por ejemplo, el docente preguntó: – *¿Qué será la solidaridad chicos?* –, uno de los alumnos le contestó: – *Ayudar* –, por lo que el profesor asintió su respuesta y lo elogió con un: – *Muy bien* –, sin embargo, ya no profundizó más en el tema.

Así también, P1, P2, P4, P6 y P7, mencionaron realizar **preguntas de reflexión sobre lecturas que contienen situaciones dilemáticas**, principalmente de aquellas expuestas tanto en el libro de formación cívica y ética como en determinados cuentos literarios, o bien, **analizar situaciones de la vida cotidiana**, prácticas basadas en el enfoque reflexivo dialógico de enseñanza. Empero, en las observaciones realizadas no se identificó que los docentes utilizaran este tipo de prácticas, aparte de que tampoco mostraron promover preguntas de reflexión o análisis en sus clases, a excepción de P7.

**P6. Entrevista:** ... *Retomé muchas cosas ahorita con los libros de Kipatla, hablan mucho de la desigualdad o la discriminación. A partir de allí empecé a hacer ejemplos:*

– ¿Ustedes lo ven aquí en clases o en la escuela? – y dicen: – Si, porque no hay rampas, debería de haber porque se supone que eso también es educación y las personas que hicieron esa escuela también deberían de tomar en cuenta que hay muchas personas que vienen con diferentes discapacidades... – Y bueno, más que nada que ellos reflexionen. También decíamos: – Y si tienen algún compañero como el del libro ¿Qué harían ustedes? –. – Bueno, pues pediríamos a los papás, igual que allí en el libro, que vengan a poner una rampa o que tuvieran un salón abajo –... Lo que sí se puede aplicar, por ejemplo como con Karime: – ¿Y qué vas a hacer con tu compañera que no escucha bien o que necesita que tú la entiendas o que la comprendas...? –...

Por último, P2, P4, P5 y P7, también indicaron y/o demostraron aplicar al menos una práctica basada en un enfoque de enseñanza vivencial. En general, estos profesores sólo hicieron referencia a dos prácticas. La primera de ellas, consistió en **emplear distintas estrategias didácticas para que los alumnos pusieran en práctica algunos valores**, entre las que destacaron la promoción de la ayuda entre pares y la formación de grupos heterogéneos. La segunda, por su parte, refirió a **representar un ejemplo para los estudiantes**.

**P5. Entrevista:** ... Por ejemplo, si yo armo los equipos, pues pongo a unos líderes o a unos que me muevan a otros que están bajitos. De alguna manera, a lo mejor los presionan. Les digo: – En vez de que les reclamen. Ayúdenlos, motívenlos"... Entonces, en vez de que estemos por ahí perdiendo el tiempo, le digo: – Ayúdale, explícale –... Les pido mucho apoyo, me ayudo de estos niños que si, afortunadamente, agarran las ideas bien, tienen las habilidades para hacerlo y funciona que entre pares se apoyen... Trato de que los valores los lleven a la práctica ¿Cómo lo hago?, pues hay actividades que van relacionadas a eso... Vuelvo otra vez a decir, es el ejercicio del ejemplo. A un niño yo creo que no lo puedes pedir que haga algo si no lo ve en ti...

En conclusión, a pesar de que todos los maestros afirmaron fomentar valores básicos para una convivencia democrática, inclusiva y pacífica, **sólo P2, P4 y P5, reflejaron promover alguno de los siguientes: respeto, solidaridad y tolerancia**. Mientras tanto, P1, P3, P6 y P7 no demostraron fomentar ninguno de los valores que declararon durante las entrevistas y, por el contrario, exhibieron fomentar prácticas injustas (ver tabla 9).

Con respecto al tipo de prácticas utilizadas para la enseñanza de valores, **predominaron las estrategias relacionadas con el enfoque prescriptivo**, ya que todos los participantes señalaron y/o mostraron emplear de una a tres de ellas (ver tabla 10). Además, aunque la mayoría de los profesores expresaron aplicar alguna práctica vinculada con los enfoques reflexivo-dialógico y vivencial, en las observaciones, ningún profesor mostró aplicar prácticas relacionadas al primero, mientras que sólo P2, P4 y P5, reflejaron implementar alguna vinculada al segundo enfoque (ver tablas 11 y 12).

Tabla 9. *Principales valores básicos para la convivencia democrática, inclusiva y pacífica que promueven los participantes.*

<b>Valores</b>	<b>Docentes que lo mencionaron</b>	<b>Docentes que lo fomentaron</b>
Respeto	P1, P2, P3, P4, P5, P6 y P7	P2, P4 y P5
Tolerancia	P1, P2, P3, P6 y P7	P2 y P4
Solidaridad	P2, P5 y P7	P2, P4 y P5
Igualdad	P3 y P4	No se observó
Equidad o inclusión	P2	No se observó

Tabla 10. *Prácticas docentes vinculadas al enfoque de enseñanza prescriptivo.*

<b>Práctica</b>	<b>Docentes que la mencionaron</b>	<b>Docentes que la implementaron</b>
Pedirles directamente a los alumnos realizar alguna (s) conducta (s) acorde (s) con los valores.	P1,P2, P3, P5, P6 y P7	P2, P4 y P5
Utilizar distintas estrategias orientadas a conocer el significado conceptual de los valores.	P2, P4, P5 y P7	P2
Destacar la importancia del comportamiento acorde con los valores.	No lo mencionaron	P7

Tabla 11. *Prácticas docentes vinculadas al enfoque de enseñanza reflexivo-dialógico.*

<b>Práctica</b>	<b>Docentes que la mencionaron</b>	<b>Docentes que la implementaron</b>
Realizar preguntas de reflexión sobre dilemas presentados en lecturas o cuentos.	P1, P2, P4 y P6	No se observó
Analizar ejemplos específicos de la vida cotidiana.	P4, P6 y P7	No se observó

Tabla 12. *Prácticas docentes vinculadas al enfoque de enseñanza vivencial.*

<b>Práctica</b>	<b>Docentes que la mencionaron</b>	<b>Docentes que la implementaron</b>
Emplear estrategias didácticas que faciliten la práctica de distintos valores durante las actividades de clase.	P2, P4, P5, P6 y P7	P2, P4 y P5
Representar un ejemplo coherente de valores para los alumnos.	P2, P5 y P7	P2, P4 y P5

## 5.5. ¿CÓMO DEFINEN LOS DOCENTES A LA CONVIVENCIA?

Las creencias influyen en el actuar de las personas, por lo que entender a la convivencia como un proceso democrático, inclusivo y pacífico, el cual debe reestructurarse para asegurar el bienestar colectivo e individual de un grupo, permitirá que su gestión se oriente a poner en marcha acciones sustentadas en valores como el respeto, la tolerancia, la solidaridad, la participación, la justicia y responsabilidad, entre otros, que involucren el trabajo conjunto y sinérgico de todos los actores implicados. Partiendo de esta premisa, se considera relevante conocer las creencias vinculadas a la convivencia que mantienen los participantes, por lo que esta dimensión refleja cómo los profesores definen dicho término y los aspectos que consideraron importantes para gestionarla tanto en sus grupos escolares como en su escuela.

En general, se destaca que todos los profesores definieron a la convivencia como un proceso de intercambio o interacción social. Esto debido a que, en primer lugar, P1, P2, y P6 destacaron que **la convivencia refiere al trato o relación que se genera con los demás.**

**P2. Entrevista:** *La convivencia es una forma de interacción con los demás... Y es una forma de relacionarse, de socializar con los demás.*

En tanto, P3, P4 y P6 señalaron que **implica el intercambio de sentimientos, ideas y/o conocimientos entre las personas.**

**P4. Entrevista:** *La convivencia es compartir alegrías, tristezas y enseñanzas... Simplemente por el hecho de compartir con alguien que nunca has trabajado, es llevar una convivencia.*

Por su parte, P5 y P7, la definieron como **un proceso inherentemente armónico, que incluye la relación y comunicación que se genera entre las personas involucradas.**

**P5. Entrevista:** *Es la relación que se da entre las personas de una forma armónica y pacífica... Somos seres sociales y como tal tenemos que aprender a desenvolvernos en el medio.*

Acorde con esto, casi todos los profesores señalaron enseñarles a sus alumnos a convivir mediante el empleo de distintas **estrategias dirigidas a lograr la interacción entre ellos, pero sin que las mismas involucren el logro de compromisos o propósitos comunes**, tales como la realización de dinámicas, juegos grupales o los convivios. En este sentido, P3 y P7 indicaron que la convivencia en el aula se favorece cuando se logra la integración del alumnado dentro del grupo.

***P7. Entrevista:** Les enseñó a convivir a través de dinámicas, la interacción, mesas redondas... Los de juegos son educativos, técnico pedagógicos como: dominó y fracciones para matemáticas; en español, rompecabezas de lectura; en ciencias, experimentos; en historia, cuéntame un cuento; en geografía, videos... Favorecen la convivencia porque interactúan, que es lo que se busca. Al interactuar con todo el grupo, no sólo con sus amigos, facilita la convivencia, porque se van conociendo más.*

Además, con respecto a las propuestas para promover la convivencia en sus grupos y en la escuela, P3, P5 y P6, hicieron énfasis en implementar **estrategias orientadas a favorecer la integración y la comunicación entre algunos o todos los actores de la comunidad educativa, pero sin que éstas propicien el logro de objetivos comunes entre ellos**. Dichas estrategias fueron: integrar a los padres de familia entre ellos para que se conozcan (P6); integrar al cuerpo docente para mantener una relación cordial (P3); y promover actividades lúdicas que involucren la participación de todos los actores educativos (P5).

***P5. Entrevista:** ... Hacer actividades coordinadas, no nada más es de sacarlos y jueguen, que pierdan el tiempo... Necesitamos implementar actividades en las que haya esa integración, la participación de todos... Yo recuerdo el año pasado, por ejemplo, creo que fue el día del padre... Cuando viene papá y se involucra y te ven y juegan y participas, es algo que les agrada mucho a ellos y los marca... Actividades como esa, de algo que tengamos que participar... Yo creo que con esas actividades de integración o de participación de todos, llaman la atención de los niños...*

No obstante, P2 y P7 también refirieron concebir a la convivencia como un medio que facilita el proceso de enseñanza-aprendizaje. En concreto, P2 indicó que **una convivencia, basada en la cordialidad y el respeto, favorece el proceso de**



**enseñanza-aprendizaje**, aunado a que expresó enseñarles a convivir a sus estudiantes mediante la **conformación de grupos heterogéneos que beneficien el trabajo dentro del aula**. En tanto, P7 indicó enseñarles a sus alumnos a convivir, a partir de llevar a cabo **estrategias de índole motivacional que favorezcan el proceso de enseñanza-aprendizaje**.

*P2. Entrevista: ... Cuando hay una convivencia, y sobre todo tratamos de que sea sana, los niños aprenden y son más aptos porque se encuentran en un ambiente de cordialidad, de respeto, donde ellos se sienten a gusto y entran en lo que llamo zona de confort, de que pueden aprender y están abiertos, porque no hay nada que les impida apropiarse de los conocimientos... Enseño a convivir mediante las actividades diarias, de que si algún niño quiere trabajar con uno nada más, hacer dinámicas para que ese niño se vaya rolando y le toque con otros... Entonces, trato de que todos estén con todos, para que al momento del trabajo, no sólo se identifiquen con uno, sino sea con todos. Porque si un niño se siente incómodo al trabajar con su compañero, pues no va a poder realizar las actividades como el niño pretende, porque a lo mejor se siente cuartado o limitado por la presencia del otro.*

A pesar de lo anterior, P1, P5 y P6 señalaron **promover el trabajo en equipo** para enseñarles a sus alumnos a convivir, estrategia que se encuentra íntimamente ligada al modelo que concibe a la convivencia como un proceso democrático, ya que implica la persecución de objetivos comunes. Cabe destacar que sólo P5 enfatizó que implementar el trabajo en equipo es una manera de propiciar la tolerancia entre sus estudiantes. Además, P5 refirió **fomentar el sentido de pertenencia entre sus alumnos**, práctica que resulta clave para facilitar el compromiso y la responsabilidad de los educandos hacia el logro de objetivos comunes.

*P5. Entrevista: Les trato de manejar lo que es el trabajo en equipo y fomentarlo. Han tenido diferencias, por ejemplo, en cuanto a que si mi amiguito se junta conmigo o no quiere trabajar, les digo: – A ver, tienen que aprender a hacerlo. Tienes que aprender a convivir, a lidiar con esas diferencias y a ser tolerante –... Trato de mover esos núcleos, o sea, sabemos que siempre con sus amiguitos por afinidades pues están reunidos, entonces trato de desintegrar esos grupitos para que, de alguna manera, todo el grupo trate de jalar parejo... Como que soy: – Me pongo la camiseta de mi grupo y entonces voy a tratar de ser el mejor –. Yo eso les fomento porque les digo: –*

*A ver, yo quiero que mi 5° B, porque es el grupo que yo encabezo, sea el que, de alguna manera, sobresalga –... A lo mejor es una situación personal, pero uno trata de que su trabajo se luzca, que sea de los buenos, que sobresalga y es lo que les fomento a los niños: – No, no te quedes ahí, dale más, piénsale, haz otra cosa, puedes mejorarlo –.*

Por su parte, P2 fue el único en resaltar la importancia de **ser un ejemplo para enseñarles a sus alumnos a convivir**, lo cual coincide con el enfoque vivencial que intenta promover el modelo que concibe a la convivencia como un proceso democrático, inclusivo y pacífico. Empero, cabe señalar que el docente sólo refirió a ser un ejemplo para facilitar la interacción entre sus alumnos, más no como una manera de promover la democracia, la inclusión o la paz, lo cual exhibe que la visión de convivencia como un simple proceso de interacción continúa presente.

**P2. Entrevista:** *Más que yo les enseñe a convivir, o les diga cómo, con el ejemplo también. Al tratar yo de estar bien con todos mis compañeros, sonreírle al de al lado, al darle la palmadita al de enfrente, para que vean, porque muchas veces los niños aprenden por observación. Entonces, si yo nada más les estoy explicando lo que es la convivencia, pero yo me aíso de mis compañeros, pues los niños también lo perciben y como que sería contradictorio.*

Además, P1, P3 y P4 resaltaron la importancia de proponer otras prácticas que propician la convivencia democrática. En este sentido, dichos participantes refirieron **integrar a padres, maestros o alumnos para favorecer el trabajo conjunto y el logro de objetivos comunes**. En particular, P1 resaltó la importancia de mejorar la comunicación entre maestros y padres para resolver las situaciones relativas a la formación académica de los alumnos.

**P1. Entrevista:** *Pues más que nada el respeto... Dejar allá afuera todo lo que traes, todo lo que tienes que hacer, y enfocarte en tu trabajo, nada más... Con los papás, así de hablarles bonito, escucharlos y después... Tratar de hacerlo continuamente... – A ver, platíqueme qué pasa con su hijo, qué no pasa, cómo le vamos a hacer... Yo veo esto, lo podemos retomar, qué hacemos –. O con los compañeros – Sabes qué... Oye vamos a hacer el baile –. Pero siempre hay uno que: – Ay no, yo lo pongo –, entonces tratar de que toda nuestra convivencia del día sea sana y que nos toleremos, simple y sencillamente.*

Por su parte, P3 aludió a la necesidad de integrar al colectivo docente entre sí para poder trabajar en conjunto y mantener una relación cordial.

**P3. Entrevista:** ... Empezando por los maestros, ya que serían ellos los que abrirían las puertas... Creo que sería la propuesta principal para convivir, que los maestros nos conozcamos, nos llevemos bien, aunque sea dentro de la escuela, del portón para allá pues olvidense, pero del portón para acá convivimos, trabajamos de la misma forma me toque con quien me toque y adelante... Igual el maestro con el papá, hay que abrir esa armonía entre uno y el otro para poder trabajar. Si están de acuerdo o en desacuerdo: – ¿Por qué está en desacuerdo? o ¿Por qué no está en desacuerdo? –, o sea, llegar a un punto medio donde podamos partir... Creo que podría ser la diferencia en la escuela.

Por último, P4 consideró importante tomar en cuenta las propuestas que hacen los estudiantes.

**P4. Entrevista:** Para gestionar la convivencia (hace una pausa)... Yo creo que preguntar, de manera general, cómo les gustaría que fueran tomados en cuenta. Tomar sus ideas y yo poder retomar lo que me sirva para que ellos puedan ponerlo en práctica... Tomar en cuenta lo que dice un niño, a veces, tiene más peso que lo que dice un adulto.

En conclusión, se destaca que **en todos los participantes predominan las creencias relacionadas con el modelo que concibe a la convivencia como un proceso de relación interpersonal**, ya que el término “convivencia” se definió como un proceso que implica la relación con los demás y el intercambio de sus ideas, sentimientos y conocimientos, de tal modo que se promueve mediante juegos grupales, la organización de convivios escolares y dinámicas que favorezcan la integración y comunicación entre algunos o todos los actores educativos, pero sin buscar que los mismos persigan objetivos comunes (ver tabla 13).

No obstante, **P2 y P7 también expresaron concebir a la convivencia como un medio para facilitar el proceso de enseñanza aprendizaje**, ya que destacaron enseñarles a sus alumnos a convivir con estrategias de índole motivacional para que los mismos trabajen con sus compañeros de forma amena (ver tabla 14).

Aunado a esto, **la mayoría de los profesores refirió al menos a una práctica vinculada al modelo que concibe a la convivencia como un proceso democrático, inclusivo y pacífico**, ya que algunos de ellos destacaron promover el trabajo en equipo, estrategia dirigida al logro de objetivos comunes; otro de ellos, resaltó la importancia de ser un ejemplo para sus alumnos, práctica básica de un liderazgo democrático; mientras que el resto de los profesores resaltaron la importancia de integrar y considerar las opiniones de padres, alumnos y/o profesores, aunque éstas últimas sólo refirieron a propuestas (ver tabla 15).

Tabla 13. *Creencias docentes vinculadas al modelo que concibe la convivencia como un proceso de interacción social.*

Creencia	Docentes que la mencionaron
La convivencia se define como un proceso de interacción o intercambio social.	P1, P2, P3, P4, P5, P6 y P7
Se enseña a convivir mediante el empleo de estrategias orientadas a lograr la interacción de los alumnos, sin involucrar compromisos o propósitos comunes entre ellos.	P1, P3, P4, P5, P6 y P7
La convivencia se favorece cuando todos los alumnos se integran en el grupo.	P3 y P7
La convivencia se promueve mediante estrategias que favorezcan la participación de todos los actores educativos, pero sin orientarse a lograr compromisos o propósitos comunes entre ellos.	P5

Tabla 14. *Creencias docentes vinculadas al modelo que concibe la convivencia como un medio para favorecer el proceso de enseñanza aprendizaje.*

<b>Creencia</b>	<b>Docentes que la mencionaron</b>
Una convivencia basada en la cordialidad y el respeto, favorece el proceso de enseñanza-aprendizaje.	P2
Enseñar a convivir mediante el trabajo en grupos heterogéneos, favorece el trabajo dentro del aula.	P2
Enseñar a convivir mediante estrategias de índole motivacional, favorece el proceso de enseñanza-aprendizaje.	P7

Tabla 15. *Creencias docentes vinculadas al modelo que concibe la convivencia como un proceso democrático, inclusivo y pacífico.*

<b>Creencia</b>	<b>Docentes que la mencionaron</b>
Enseñar a convivir, implica promover estrategias orientadas a que los alumnos persigan objetivos comunes.	P1, P5 y P6
La convivencia se promueve integrando a algunos de los actores educativos para favorecer el trabajo conjunto y el logro de objetivos comunes.	P1 y P3
Para gestionar la convivencia en la escuela, es necesario considerar las opiniones de los alumnos o los padres de familia.	P3 y P4
Para enseñar a convivir, el docente debe representar un ejemplo para sus alumnos.	P2

## CAPÍTULO 6

### DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El análisis de los resultados obtenidos, permite identificar a dos grupos principales de docentes, según las prácticas de gestión para la convivencia que implementan en sus grupos escolares. Por un lado, se encontraron aquellos que realizan ***prácticas que favorecen un ambiente armónico en el aula indispensable para promover una convivencia encaminada a la democracia, la inclusión y la paz***, las cuales refieren al fomento de una disciplina preventiva-participativa (Arends y Olivares, 2007; Pérez, 2009; Sandoval, 2014), el mantenimiento de una relación positiva o comprensiva con el alumnado (Vallejo, 2009; Brackett et al., 2011; Cubero, 2011; Marchena, 2012), la resolución pacífica de los conflictos (Callejón, 2001; Rozenblum, 2008; Caballero, 2010; Pérez de Guzmán, et al., 2011; García y López, 2011; Carbajal, 2013; Delval, 2013; Tirado y Conde, 2016), y el fomento de valores básicos para la convivencia democrática, inclusiva y pacífica con estrategias de enseñanza basadas tanto en un enfoque prescriptivo como en la clarificación, la reflexión y la vivencia de los mismos (Schmelkes (1997) y Latapí (2003) como se citó en Chávez, 2010).

Por el contrario, se refleja al grupo de profesores que ejecutan ***prácticas que dificultan la creación de un ambiente armónico en el aula y, por tanto, son susceptibles de propiciar conductas conflictivas, agresivas y violentas***, las cuales incluyen el fomento de una disciplina reactivo-autoritaria (Pérez, 2009), el mantenimiento de una relación negativa con el alumnado (Vallejo, 2009; Carrasco y Hernández, 2012; Marchena, 2012), la resolución pasiva o agresiva de los conflictos (Callejón, 2001; Rozenblum, 2008) y el fomento de valores básicos para la convivencia democrática, inclusiva y pacífica mediante un enfoque de enseñanza puramente prescriptivo (Schmelkes (1997) y Latapí (2003) como se citó en Chávez, 2010).

Concretamente, respecto al fomento de la disciplina, se encontró que seis de los participantes declararon realizar el reglamento del grupo junto con sus alumnos al inicio del ciclo escolar, lo cual representa una práctica básica de un modelo participativo (Pérez, 2009). No obstante, sólo uno de ellos señaló dar a conocer que se aplicarían sanciones en caso de no respetar el reglamento, aunque no especificó cuáles serían, lo cual de acuerdo con Barriocanal (2001), Landeros y Chávez (2015), puede generar incertidumbre en el alumnado y una mayor predisposición a infringir las normas.

Aunado a ello, se identificó que las principales normas del grupo dan prioridad en resaltar conductas que mantengan el orden dentro del aula, ya que ninguna se relacionaba con asumir compromisos, ejercer derechos o participar en la toma de decisiones o en la resolución de conflictos. Esto coincide con las conclusiones tanto de Landeros y Chávez (2015) como de Manota y Melendro (2016), quienes resaltan que el profesor sólo representa una figura de autoridad, creador de normas, pero no como alguien que también debe regir su conducta por los parámetros disciplinarios. Así también, se encontró que no todas las reglas especifican claramente las conductas esperadas en el alumnado, favoreciendo así la vaguedad y la discrecionalidad en su aplicación, mientras que otras estaban redactadas en sentido prohibitivo, revelando una función más centrada en controlar que en proteger derechos (Landeros y Chávez, 2015).

Si bien para la creación del reglamento y su adecuación no se evidenciaron diferencias significativas en los participantes, si las hubo al momento de analizar el tipo de estrategias que utilizan para fomentar la disciplina en la clase. En este sentido, se encontró que cuatro profesores (P2, P4, P5 y P7), mencionaron y efectuaron un mayor número de prácticas relacionadas con un modelo preventivo, puesto que resaltaron: llamarles la atención a los educandos de manera inmediata cuando presentan alguna conducta indisciplinada por primera vez; fomentar su interés por los temas de clase; utilizar estrategias que contribuyan a mantener el movimiento ordenado tanto dentro como fuera del aula; y utilizar estrategias orientadas a mantener un ritmo de clase fluido. Siguiendo a Murillo (2005), el uso

de éstas prácticas contribuye a mantener un clima de aula ordenado, resultando imprescindible para generar el proceso de enseñanza aprendizaje.

Por el contrario, tres profesores (P1, P3 y P6), demostraron una clara tendencia a seguir un modelo reactivo, puesto que reflejaron carecer de estrategias para el manejo preventivo de la clase y ser inconsistentes en hacer respetar las normas básicas del grupo, lo cual pueden originar enfrentamientos dentro del grupo y la disolución de cualquier conjunto de reglas (Pérez, 2009; Aguilera et al., 2007; SEP y UNICEF, 2009; Gil et al., 2016; Arends y Olivares, 2007). Esto, al ser inequitativos en llamarles la atención a sus alumnos; no cumplir con las advertencias o amenazas realizadas a los mismos; no aclarar sus dudas; propiciar un ritmo lento y monótono de clase; y representar un ejemplo incoherente de disciplina.

Respecto a la relación que mantienen los docentes con sus alumnos, se encontró que tres de ellos (P2, P4 y P5), indicaron y reflejaron realizar prácticas basadas en un modelo de relación positiva o comprensiva, tales como: utilizar estrategias para ganarse la confianza de sus alumnos; preocuparse por su bienestar académico y/o emocional; mantener una relación respetuosa y cordial con ellos; y expresarse de un modo asertivo al dirigirse a ellos. De acuerdo con Vallejo (2009), Cubero (2011) y Marchena (2012), dichas prácticas resultan cruciales para generar una atmósfera tranquila, ordenada y orientada al aprendizaje, favoreciendo el autocuidado y la autoestima de los estudiantes, logrando que los mismos se sientan aceptados.

En contraste, dos de los profesores (P1 y P3), mostraron una tendencia a fomentar una relación negativa, ya que realizaban comentarios generalizadores, etiquetando a sus alumnos por sus conductas. Este tipo de prácticas, genera expectativas hacia el alumno que terminan convirtiéndose en autoprofecías cumplidas, aunado a que propician reacciones prejuiciosas o estereotipadas por parte del profesorado que dañan la autoestima de los estudiantes e incitan a que los mismos generen conductas inadecuadas orientadas a la venganza (Lucas, 2001; Cubero, 2011; Manota y Melendro, 2016). Además, dichos profesores



indicaron y mostraron reaccionar de modo irritable cuando sus educandos se comportaban de modo indisciplinado, lo cual puede provocar el desinterés académico (Marchena, 2012) e impactar negativamente en la formación socioemocional de los alumnos (Carrasco y Hernández, 2012).

Por su parte, P6 y P7, a pesar de exhibir implementar prácticas que favorecen una relación positiva con el alumnado, también utilizaron prácticas como no reconocer sus errores, mostrar favoritismos y evidenciar públicamente los errores o debilidades de sus alumnos, las cuales vulneran el sentimiento de seguridad y confianza de los educandos, aunado a que lesionan la autoridad del profesor, puesto que los educandos pueden percibirlo como una injusticia, propiciando con ello la aparición de conductas disruptivas (Fernández, 2001; Fernández, 2004 como se citó en Pérez y Pérez de Guzmán, 2011).

Respecto a la resolución de conflictos, tres maestros (P2, P4 y P5), mencionaron implementar prácticas sustentadas en un modelo de resolución pacífica, siendo que recurrir al diálogo fuera la más común, seguida de: solicitarles a los alumnos que pidan disculpas; actuar como mediador; utilizar distintas estrategias que promuevan la reflexión de los estudiantes sobre la resolución de las situaciones conflictivas; y negociar con los alumnos involucrados en el conflicto. De acuerdo con Callejón (2001) y Ramos y Flores (s/f), el uso de dichas estrategias por parte del profesorado, propicia un grupo participativo, autónomo y responsable, puesto que las mismas contribuyen a que los estudiantes sean capaces de expresar sus opiniones y se sientan conformes consigo mismos.

Contrario a lo anterior, tres de los participantes (P1, P3 y P6), señalaron y/o reflejaron emplear prácticas de tipo pasivo y/o agresivo. Entre las primeras, se distinguieron las siguientes: permitir que los alumnos resolvieran solos sus conflictos; ceder ante las demandas de personas externas al conflicto; ignorar las acusaciones que los educandos realizan hacia sus compañeros; no conciliar a los involucrados en agresiones físicas y sólo hacerles breves llamadas de atención; e ignorar las agresiones verbales presentadas entre el alumnado. Por un lado, dichas prácticas resultan favorables cuando no se tiene el control de resolver el

conflicto, puesto que se gana tiempo para solucionarlo adecuadamente; no obstante, si evadir el conflicto se convierte en un hábito, se puede ocasionar que los educandos tomen su propia decisión al margen del juicio del adulto, creando en ellos desorientación, e incluso depresión, aunado a que tenderán a permitir el abuso y dejarán que los demás cubran sus necesidades, haciendo a un lado las propias (Callejón, 2001; Ramos y Flores, s/f).

En cuanto a las prácticas de resolución agresiva, resaltaron: enviar recados a los padres de familia, sin platicar antes con los alumnos involucrados en el conflicto; tomar una postura parcial ante alguna de las versiones presentadas; realizar amenazas de sanción, y/o sancionar, sin recurrir previamente al diálogo; e imponer la solución al conflicto. Siguiendo a Ramos y Flores (s/f) y Callejón (2001), este tipo de prácticas propician la sumisión o anulación de la iniciativa y de la creatividad en los alumnos, además de que los mismos tenderán a convertirse en personas que inicien los conflictos y sean rechazados por los demás. Además, un estilo de comunicación agresivo por parte del profesorado tiende a provocar sentimientos de enojo, resentimiento y venganza en los estudiantes (Ribes, 2011).

En relación a los principales valores orientados a promover la convivencia democrática, inclusiva y pacífica, los participantes destacaron al respeto, la tolerancia y la solidaridad. Sin embargo, sólo tres de los maestros (P2, P4 y P5), demostraron promover dichos valores siendo un ejemplo coherente para sus estudiantes y utilizando distintas estrategias didácticas que permitan vivenciarlos en el aula, tales como promover la ayuda entre pares y la conformación de grupos heterogéneos. Dichas prácticas coinciden con las conclusiones de Pérez (1997) y Pérez (2009), al señalar que los valores sólo pueden transmitirse con el ejemplo de la autoridad y con actividades y comportamientos concretos, comprometidos con la realidad. Por el contrario, cuatro de los participantes (P1, P3, P6 y P7), no mostraron fomentar ninguno de los valores que mencionaron durante la entrevista, ya que ninguno de ellos intervino ante conductas irrespetuosas entre los alumnos, tales como burlas, apodosos o comentarios que reflejaban intolerancia, y realizaron algunas prácticas basadas en la injusticia, las cuales siguiendo a Fernández (2004

como se citó en Pérez y Pérez de Guzmán, 2011), lesionan la autoridad del docente.

A pesar de ello, las estrategias que predominan en la enseñanza de valores, de acuerdo con las declaraciones de los participantes, se sustentan en un enfoque prescriptivo, ya que todos refirieron utilizar de una a tres prácticas orientadas sólo a reconocer el significado conceptual de los mismos y su importancia. Además, aunque también mencionaron recurrir al análisis de experiencias cotidianas o lecturas que plantean situaciones dilemáticas, principalmente en el libro de formación cívica y ética y/o el calendario de valores, dicho material sólo se revisa una hora a la semana o una vez al mes, respectivamente, aparte de que durante las observaciones, no se identificó que los profesores promovieran la reflexión o el análisis en sus clases, a excepción de P7. Siguiendo a Schmelkes (1997) y Latapí (2003) (como se citó en Chávez, 2010), el uso excesivo de este tipo de estrategias, limita las posibilidades para que los estudiantes aprendan a tomar decisiones, ejerzan su libertad y asuman, por convencimiento propio, las normas básicas de interacción.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, se concluye que la visión y gestión de la convivencia de los participantes, aún está alejada del modelo que la concibe como un proceso democrático, inclusivo y pacífico, ya que los datos destacan los siguientes aspectos:

1. Todos los participantes definieron a la convivencia como un proceso de intercambio o interacción social e indicaron gestionarla principalmente mediante juegos grupales, convivios escolares y dinámicas de integración que, si bien favorecen la aparición de relaciones positivas entre los actores educativos, no se orientan hacia el logro de objetivos comunes, aspecto que Fierro (2013) y Sandoval (2014) consideran indispensable para propiciar la democracia.
2. Sólo un profesor destacó la importancia de adaptar las actividades a los ritmos y estilos de aprendizaje de los alumnos, práctica que favorece la

inclusión. Sin embargo, ningún docente mencionó fortalecer actividades en las que se refuerce el respeto a las distintas culturas, etnias, creencias, etc. tanto de México como de otros países, práctica clave para fomentar la inclusión educativa.

3. Ninguno de los participantes adecuó el reglamento escolar mediante asambleas de clase o dinámicas similares, mismas que favorecen la participación democrática.
4. Ningún docente señaló involucrar a los padres de familia en el establecimiento del reglamento escolar ni para hacer respetar las normas del mismo. En concordancia, Landeros y Chávez (2015), revelan que la participación de alumnos y padres de familia se omite en los reglamentos escolares porque no se les considera en la toma de decisiones ni para reclamar derechos.
5. La relación que existe entre cuatro de los docentes y su alumnado se distinguió negativa e inconsistente.
6. Ninguno de los docentes mencionó valores como la justicia, la libertad o la democracia, los cuales siguiendo a Pérez (2009) y Chávez (2010), también se consideran indispensables para la promoción de una convivencia encaminada a la democracia, la inclusión y la paz.
7. La clase de formación cívica y ética, orientada según la SEP (2011b) a que el alumnado sea capaz de emitir juicios y razonamientos éticos, competencia clave para aprender a vivir juntos, fue omitida en las dos observaciones realizadas al grupo de P7; y en una de las observaciones efectuadas a los grupos de P2 y P5, a pesar de estar registrada en los horarios escolares. Esto coincide con la afirmación de Akar (2012), al indicar que, el tiempo otorgado a esta materia es muy corto (1 hora a la semana), por lo que los alumnos y docentes suelen aprovecharla para otras actividades o considerarla como libre, deteriorando la valoración que se da a su enseñanza.

8. La capacitación de los profesores para implementar estrategias de corte vivencial, que permitan a los alumnos vivir la democracia, es escasa, tal y como lo demuestran las investigaciones de Ochoa (2011) y Rodríguez (2015), puesto que P7 fue el único en mencionar haber recibido un curso de civismo durante los cinco años anteriores a la entrevista, aunque también enfatizó que el mismo no fue de su agrado.

No obstante, tres de los docentes (P1, P2 y P5), resaltaron la importancia de utilizar algunas prácticas favorecedoras de una convivencia democrática, tales como: 1) fomentar el trabajo en equipo y tomar en cuenta las propuestas de los padres de familia, lo cual contribuye a la búsqueda conjunta de soluciones ante un problema compartido (Fernández, 2001b; Jares, 2006; Díaz Aguado, 2013; Tirado y Conde, 2016); 2) retomar las propuestas de los alumnos, ya que el alumnado aprende mejor y se muestra más motivado cuando se siente valorado y se puede implicar en la política de la escuela (Comella, 2013); y 3) enseñar con el ejemplo a sus educandos, lo cual de acuerdo con Freire (1993), forja el respeto hacia la autoridad representada por el docente y hacia los límites establecidos en su grupo.

Por otro lado, se identificó que la práctica educativa del profesorado impacta en las conductas y actitudes del alumnado. Así, los grupos de los maestros que reflejaron llevar a cabo un mayor número de prácticas que dificultan la creación de un ambiente propicio para la convivencia dirigida a la democracia, la inclusión y la paz en el aula (P1, P3 y P6), exhibieron un mayor número de episodios disruptivos, indisciplinados y evidentes faltas de respeto dirigidas hacia los compañeros de clase y hacia el profesor. Acorde con esto, la directora los identificó como los grupos que frecuentemente, a la semana, remiten más alumnos a la dirección por presentar comportamientos indisciplinados y agresivos, aunado a que los mismos profesores de estos grupos, mencionaron percibir este tipo de conductas entre sus estudiantes. Dichos resultados, coinciden con estudios como los de Carrasco y Hernández (2012), Orellana y Rodríguez de Nascimento (2010) y Marchena (2012), quienes identificaron correlaciones significativas entre

un liderazgo autoritario, pasivo, distante y centrado en un enfoque de enseñanza tradicional, con relaciones negativas e indisciplinadas por parte de los educandos.

En contraste, los docentes que mencionaron y demostraron realizar una mayor cantidad de prácticas vinculadas a crear un ambiente armónico que propicie la convivencia dirigida a la democracia, la inclusión y la paz en el aula (P2, P4 y P5), reflejaron tener grupos con alumnos disciplinados, solidarios, respetuosos y tolerantes; es decir, respetaban turnos de palabra, se ayudaban unos a otros, hacían respetar las reglas recalcándolas entre ellos, escuchaban las participaciones de los demás sin burlarse, se dirigían a su maestro con respeto, se trataban de manera afectuosa, entre otros. Coherente con esto, la directora no identificó a estos grupos dentro de los que frecuentemente remiten alumnos a la dirección por conductas indisciplinadas, además de que dos de los mismos maestros (P2 y P4), mencionaron percibir este tipo de conductas entre sus educandos. Esto coincide con las investigaciones de Orellana y Rodríguez de Nascimento (2010), Jiménez et al. (2010), Gest y Rodkin (2011), Brackett et. al. (2011) y Marchena (2012), quienes destacaron correlaciones significativas entre factores como un liderazgo docente democrático, cálido y centrado en el aprendizaje, con relaciones positivas y disciplinadas entre los alumnos.

Por otro lado, los tres docentes que mostraron mayor tendencia a implementar prácticas que facilitan la creación de un clima de aula armónico, y cuyos alumnos se reflejaron disciplinados y respetuosos, tienen 30, 31 y 33 años de edad, aunado a que tienen menos de quince años de experiencia profesional, representando un grupo de profesores jóvenes. Contrario a ello, los docentes de mayor edad y con más años de experiencia, reflejaron realizar prácticas que generan un clima de aula desagradable y tener grupos con alumnos indisciplinados e irrespetuosos. Con esto, se concluye que posiblemente la nueva visión de convivencia comienza a arraigarse en las nuevas generaciones de maestros, lo cual fortalece la idea de Pérez (2009), al señalar que el profesorado ha ido tomando conciencia lentamente de la importancia de educar en este ámbito.

Finalmente, si bien la responsabilidad de educar para una convivencia encaminada a la democracia, la inclusión y la paz, no recae sólo en la práctica educativa de los profesores, los resultados muestran que ésta última representa un importante factor de riesgo o protección, según sea el caso, para lograr su adecuada gestión. En este contexto, se enfatiza en la necesidad de apoyar proyectos enfocados en la prevención y no sólo en la intervención de conductas conflictivas, agresivas o violentas, siendo la capacitación del docente una de las estrategias indispensables para lograrlo, así como lo han demostrado Boqué y García (2010), Pérez de Guzmán et al. (2011), Rendón (2011) y Reglin et al. (2012).

## REFERENCIAS

- Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal [AFSEDF] (2011). *Lineamientos generales por los que se establece un marco para la convivencia escolar en las escuelas de educación básica en el Distrito Federal*. Recuperado de [http://www2.sepdf.gob.mx/convivencia/conoce\\_marco/archivos/lineamientos\\_generales\\_marco\\_vonvivencia.pdf](http://www2.sepdf.gob.mx/convivencia/conoce_marco/archivos/lineamientos_generales_marco_vonvivencia.pdf)
- Aguilera, M., Muñoz, G., y Orozco, A. (2007). *Disciplina, violencia y consumo de sustancias nocivas a la salud en escuelas primarias y secundarias de México*. Publicación del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE]. Recuperado de [http://www2.sepdf.gob.mx/equidad/comunidad\\_escolar/directivos/planeacion/herramienta/disciplina.pdf](http://www2.sepdf.gob.mx/equidad/comunidad_escolar/directivos/planeacion/herramienta/disciplina.pdf)
- Álvarez, L. M. y Moreno, M. (2012). *El pensamiento del profesor: entre la teoría y la práctica*. Colombia, Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Álvarez García, D., Rodríguez, C., González Castro, P., Núñez, J.C. y Álvarez, L. (2010). La formación inicial de los futuros maestros en recursos para la convivencia escolar y el manejo del aula. *European Journal of Education and Psychology*, 3 (2), 187-198.
- Akar, B. (2012). Teaching for citizenship: Teachers talk about the civics classroom. *Teaching a Teacher Education*, (28), 470 – 480.
- Alarcón, T. I. y Reyno, A. (2009). Teorías Implícitas de la Enseñanza en la Educación Física: estudio longitudinal, 2005-2008. *Des-encuentros*, 8, 56-63.
- Arellano, N. y Tinedo, Y. (2012). Autoritarismo del docente y la generación de conflictos interpersonales. *Revista Informe de Investigaciones Educativas*, 26, (2). 51-71.
- Arends, R.I. y Olivares, S.M. (2007). *Aprender a enseñar*. México: Mc Graw Hill.



- Arribas J.M. y Torrego J.C. (2006). El modelo integrado. Fundamentos, estructuras y su despliegue en la vida de los centros. *En J.C. Torrego, Modelo integrado de mejora de la convivencia. Estrategias de mediación y tratamiento de conflictos* (pp. 27-67). Barcelona, España: Graó.
- Artavia, J.M. (2012). Manifestaciones de violencia explícita o evidente durante el desarrollo del recreo escolar. *Actualidades investigativas en educación*, 12 (2), 1-29.
- Artavia, J.M. (2013). Manifestaciones ocultas de violencia durante el desarrollo del recreo escolar. *Actualidades investigativas en educación*, 13 (1), 1-21.
- Báez, J. (2007). *Investigación cualitativa*. Madrid, España: ESIC Editorial.
- Barriocanal, L. (2001). Implicando al alumnado en el establecimiento de normas de clase: normas consensuadas, normas aceptadas. En I. Fernández (coord.), *Guía para la convivencia en el aula* (73-99). Barcelona, España: Cisspraxis.
- Barrón, C. (2015). Concepciones epistemológicas y práctica docente. Una revisión. *Revista de docencia universitaria*, 13 (1), 35-56.
- Bautista, A. M. (2014). *Las creencias sobre estereotipos raciales y discriminación de docentes y alumnos de una escuela primaria*. Tesis de Licenciatura (Psicología). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Bautista, N. (2011). *Proceso de la investigación cualitativa. Epistemología, metodología y aplicaciones*. Colombia: Manual Moderno.
- Bisquerra, R. (Coord.) (2009). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: Editorial La Muralla, S.A.
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2012). Educación emocional: estrategias para su puesta en práctica. *Avances en supervisión educativa. Revista de la asociación de inspectores de educación de España*. 16, 1-11.

- Bogoña, D. y Quintanal, J. (s/f). *Bloque III. Técnicas de investigación*. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en la Educación [MIDE]. CES Don Bosco. Recuperado de <http://brayebran.aprenderapensar.net/files/2010/10/TECNICAS-DE-INVEST.pdf>
- Boqué, M. C. y García, L. (2010). Evaluación diferida de la formación del profesorado en convivencia y mediación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13 (3), 87-94.
- Brackett, M.A., Reyes, M.R., Rivers S.E., Elbertson, N. A. y Salovey, P. (2011). Classroom emotional climate, teacher affiliation, and student conduct. *Journal of Classroom Interaction*, 46 (1), 27-36.
- Bravo, I. y Herrera, L. (2011). Convivencia escolar en educación primaria. Las habilidades sociales del alumnado como variable moduladora. *Revista de Educación y Humanidades*. 1, 173-212.
- Caballero, M. J. (2010). Convivencia escolar. Un estudio sobre buenas prácticas. *Revista Paz y Conflictos*, 3, 154-169.
- Callejón, M. (2001). El clima de aula: cómo influyen las habilidades sociales de alumnos y profesores. En I. Fernández (coord.), *Guía para la convivencia en el aula* (101-120). Barcelona, España: Cisspraxis.
- Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación [CLADE] (2013). *Consulta sobre la educación para la Paz, convivencia democrática y derechos humanos. Informe regional*. Recuperado de <http://www.campanaderechoeducacion.org/v2/es/publicaciones/clade/publicaciones-tematicas.html>
- Carbajal, P. (2013). Convivencia democrática en las escuelas. Apuntes para una reconceptualización. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6 (2), 13-35.

- Carletti, G.M. (2014). Hacia una escuela inclusiva: un aporte desde las estrategias de la gestión. *RUEDES*. (5). 27-44.
- Carlos, J. J. (2006). *El pensamiento didáctico de los profesores considerados como buenos por los alumnos de la Facultad de Psicología, UNAM*. (Tesis de Maestría). Universidad Nacional Autónoma de México, México D.F.
- Carlos, J. J. (2014). *Las buenas prácticas de enseñanza de los profesores de la Facultad de Ingeniería de la UNAM*. Tesis doctoral. (Pedagogía). Universidad Nacional Autónoma de México, México D.F.
- Carmona, P. A. (2013). Teorías implícitas de la creatividad construidas por docentes de didáctica de la UPEL-IPB. *Educare*, 17 (3), 4-26.
- Carrasco, V. y Hernández, M.J. (2012). Building pre-service teachers' identity: the value of dialogue within the classroom. *Journal of human sport and exercise*, 7 (1), 227-242.
- Carr, W. (1996). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. España: Ediciones Morata.
- Carvallo Pontón, M. (2010). Eficacia escolar: antecedentes, hallazgos y futuro. *Magis*, 3 (5), 199-213.
- Céspedes, N., Mellado, J. y Del Castillo, H. (2008). Estudio de casos Perú. Tercera parte. En: Oficina Regional de Educación de la Organización para la Educación, la Ciencia y la Cultura de las Naciones Unidas [OREALC/ UNESCO Santiago]. *Convivencia democrática, inclusión y cultura de paz. Lecciones desde la práctica educativa innovadora en América Latina*. (pp. 147-181). Chile. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001621/162184s.pdf>
- Chávez, M. (2010). *Formación cívica y ética. Oferta de actualización para maestros*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación

[INEE]. Recuperado de <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/D/405/P1D405.pdf>

Cifuentes, M. y Reyes, J. (2014). Conocimientos prácticos: estrategias exitosas para la enseñanza de la física. *Revista Científica*, (18) 24-33.

Clandinin, D.J. (1985). Personal practical knowledge. A study of teacher's classroom images. *Curriculum Inquiry*, 15 (4), 361-385.

Clark, C.M. y Peterson, P.L. (1986). Procesos de pensamiento de los docentes. En: Wittrock M.C. *La investigación de la enseñanza III. Profesores y alumnos* (443-539). Barcelona, España: Paidós.

Comella, M.J. (2013). El clima cotidiano en el aula. Contexto relacional de socialización. *European Journal of Investigation in Health. Psychology and Education*, 3 (3), 289-300.

Consejo Nacional de Población [CONAPO] (2011). *Índice de marginación por entidad federativa y municipio 2010*. (pp. 63-310). Recuperado de [http://www.conapo.gob.mx/work/models/CONAPO/indices\\_margina/mf2010/CapitulosPDF/Anexo%20B2.pdf](http://www.conapo.gob.mx/work/models/CONAPO/indices_margina/mf2010/CapitulosPDF/Anexo%20B2.pdf)

Córdoba, A., Ramón, E., Silvestre, K., Cruz, C. (2012). Bullying y consumo de drogas. *Revista de Psicología Universidad de Antioquia*. 4 (2), 21-48.

Cubero, C.M. (2011). *Docencia, disciplina y convivencia escolar*. Conferencia presentada en el II Congreso Internacional de Investigación Educativa. Universidad de Costa Rica.

Cuevas, M.C. (2009). Factores interpersonales en el proceso enseñanza-aprendizaje. *Revista Digital Transversalidad Educativa*. (13), 21-27.

Dávila, G., Leal, F., Comelín, A., Parra, M. y Varela, P. (2013). Conocimiento práctico de los profesores: sus características y contradicciones en el contexto universitario actual. *Revista de la Educación Superior*, 42 (166), 35-53.

- Delval, J. (enero-junio 2013). La escuela para el siglo XXI. *Sinéctica*, (40), 1-18.
- Delors J. (1997). *La Educación encierra un Tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Organización para la Educación, la Ciencia y la Cultura de las Naciones Unidas [UNESCO], Recuperado de [http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF)
- Dewey, J. (1998). *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Díaz Aguado, M. (2013). Una nueva convivencia para un mundo que también es diferente. *Revista Digital de la Asociación Convives. Nuevas perspectivas y enfoques en el trabajo de convivencia escolar*. Número especial, (6-15). Recuperado de <http://convivenciaescolar.edurioja.org/>
- Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: Mc Graw Hill.
- Díaz, C., Martínez, P., Roa, I. y Sanhueza, M. G. (2010). Los docentes en la sociedad actual: sus creencias y cogniciones pedagógicas respecto al proceso didáctico. *Revista de la Universidad Bolivariana*, 9 (25), 421-436.
- Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación [DGESPE] (2012). *Enfoque centrado en competencias*. Recuperado de [http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma\\_curricular/planes/lepri/plan\\_de\\_estudios/enfoque\\_centrado\\_competencias](http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepri/plan_de_estudios/enfoque_centrado_competencias)
- Durán, V. H. (2012). Antecedentes y perspectivas investigativas del conocimiento profesional docente en actividad física, en el ámbito comunitario. *Lúdica Pedagógica*, 2 (17), 153-163.
- Durmuscelebi, M. (2010). Investigating students misbehavior in classroom management in state and private primary schools with a comparative approach. *Education*, 130 (3), 377-383.

- Elbaz, F. (1981). The teacher's practical knowledge: Report of case study. *Curriculum Inquiry*, 11, (1), 43-71.
- Elizalde, L. (2002). *El pensamiento didáctico del profesor de primaria respecto a la enseñanza de la historia*. Tesis de Maestría. (Psicología Educativa). Universidad Nacional Autónoma de México, México D.F.
- Elmore, R. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Santiago, Chile: Área de Educación Fundación Chile.
- Estebaranz, A. (2001). La enseñanza como tarea del profesor. En C. Marcelo (Coord.). *La función docente* (pp. 103-140). Madrid, España: Síntesis.
- Fernández, I. (2001a). El profesorado en el aula, En I. Fernández (coord.), *Guía para la convivencia en el aula* (143-169). Barcelona, España: Cisspraxis.
- Fernández, I. (2001b). ¿Qué entendemos por disrupción? En I. Fernández (coord.), *Guía para la convivencia en el aula* (15-25). Barcelona, España: Cisspraxis.
- Fernández, I. (2012). Claves y dudas sobre la disrupción: la gestión eficaz del aula. *Revista digital de la Asociación Convives. Disrupción en las aulas*, (2), 24-31.
- Fernández, J. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15 (2), 82-99.
- Fernández, M. T., Pérez, R. E., Peña, S. H. y Mercado, S. M. (2011). Concepciones sobre la enseñanza del profesorado y sus actuaciones en clases de ciencias naturales de educación secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16 (49), 571-596.
- Fierro, C. (2011). Los indicadores de convivencia y cultura de paz de la UNESCO: un ejercicio de análisis para el diseño de investigaciones en convivencia. En: Rossetti, C. (Comp). *IV Jornadas de Cooperación Iberoamericana*

*sobre Educación para la Paz, la convivencia democrática y los derechos humanos.* Montevideo, Uruguay (pp. 44-69).

Fierro, C. Fortoul, B. y Rosas, L. (1999). *Transformando la Práctica Docente. Una Propuesta Basada en la Investigación Acción.* México: Paidós.

Fierro, C., Tapia, G., Fortoul, B., Martínez-Parente, Z., 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. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6 (2), 103-124.

Fierro, M. C. (2013). Convivencia inclusiva y democrática. Una perspectiva para gestionar la seguridad escolar. *Sinéctica*, (40). Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/sine/n40/n40a5.pdf>

Freire, P. (1993). *Cartas a quien pretende enseñar.* México: Siglo XXI Editores.

García, B. (2013). *La evaluación de la docencia en el nivel universitario: implicaciones de las investigaciones acerca del pensamiento y la práctica docentes.* Recuperado de [http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista127\\_S3A4ES.pdf](http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista127_S3A4ES.pdf)

García, B., Loredó, J. y Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista electrónica de investigación educativa [REDIE]*, 1-15.

García, B. y Navarro, F. (2001). La construcción de una metodología para el análisis de la práctica educativa y sus implicaciones en la evaluación docente. En: Rueda, M., Díaz Barriga, F., Díaz, M. *Evaluar para comprender y mejorar la docencia en la educación superior.* (pp. 193-207). México: Universidad Nacional Autónoma de México.

García, J. L. (2010). *Métodos de investigación en educación. Volumen II. Investigación cualitativa y evaluativa.* Madrid, España: UNED.

- García, L. y López, R. (2011). Convivir en la escuela. Una propuesta para su aprendizaje por competencias. *Revista de Educación*, 531-555.
- Garduño, N. (31 de octubre del 2014). *Orden del día de la Segunda Junta Ordinaria de Consejo Técnico Consultivo*. Zona escolar, 437.
- Gest, S. y Rodkin, P. (2011). Teaching practices and peer network features in elementary classrooms. *Society for Research on Educational Effectiveness*, 1-10.
- Gil, F. J., Chillón, P. y Delgado M. A. (2016). Gestión de aula ante conductas contrarias a la convivencia en educación secundaria obligatoria. *RETOS*. (30), 48-53.
- Gobierno del Distrito Federal [GDF] (2010). *Programa Delegacional de Coyoacán*. Recuperado de <http://www.coyoacan.df.gob.mx/transparencia/art18/VIII/Programa%20delegacional.pdf>
- Goldrine, T. C. (2007). *Pensamiento y práctica docente en una innovación educativa: Estudios de caso de dos maestras de primaria*. Tesis de Doctorado (Psicología Educativa y del Desarrollo). México, D.F. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Gómez, A. (2013). Bullying: el poder de la violencia. Una perspectiva cualitativa sobre acosadores y víctimas en escuelas primarias de Colima. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 18 (58), 839-870.
- Gómez, R. G. (2008). *Las creencias de las educadoras acerca de la evaluación de sus alumnos preescolares*. Tesis de Doctorado (Psicología). México, D.F. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Gómez, V. y Guerra, P. (2012). Teorías implícitas respecto a la enseñanza y el aprendizaje: ¿Existen diferencias entre profesores en ejercicio y estudiantes de pedagogía? *Estudios Pedagógicos*, 38 (1), 25-43.



- Gurdián Fernández, A. (2007). *El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa*. Colección IDER. Recuperado de <http://web.ua.es/en/ice/documentos/recursos/materiales/el-paradigma-cualitativo-en-la-investigacion-socio-educativa.pdf>
- Hernández Castilla, R., Murillo, J. y Martínez Garrido, C. (2014). Factores de ineficacia escolar. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación [REICE]*, 12 (1), 103-118.
- Hernández, F., Maquilón, J. y Monroy, F. (2012). Estudio de los enfoques de enseñanza en profesorado de Educación Primaria. *Profesorado: Revista de currículum y formación de profesorado*. 16 (1), 62-77.
- Hernández Pizarro, L. y Caballero, M. A. (2009). *Aprendiendo a enseñar*. Madrid, España: CCS.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Hirmas, C. y Eroles, D. (coords.) (2008). *Convivencia democrática, inclusión y cultura de paz. Lecciones desde la práctica educativa innovadora en América Latina*. Santiago de Chile: OREALC/ Red Regional de Innovaciones Educativas para América Latina y el Caribe. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001621/162184s.pdf>
- Hirmas, C. y Carranza, G. (2009). *Matriz de indicadores sobre convivencia democrática y cultura de paz en la escuela*. En Pardo, R., Rodríguez, E., Mayordomo C., Rodino A.M. y Brenes R. (Comps). *III Jornadas de Cooperación Iberoamericana sobre Educación para la Paz, la convivencia democrática y los derechos humanos*. San José de Costa Rica, pp. 56-136.
- Hué, C. (2008). *Bienestar docente y pensamiento emocional*. Madrid, España: Wolters Kluwer.

- Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI]. (2010). Censo de Población y Vivienda. Recuperado de <http://www.censo2010.org.mx/>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE] (2010). *Resumen del Informe “El derecho a la educación en México”*. Recuperado de [http://www.inee.edu.mx/images/stories/Publicaciones/Informes\\_institucionales/2009/Completo/resumen\\_derecho\\_educacion.pdf](http://www.inee.edu.mx/images/stories/Publicaciones/Informes_institucionales/2009/Completo/resumen_derecho_educacion.pdf)
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación en México [INEE]. (2016). *Reporte general de resultados de la Evaluación de Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje (ECEA) 2014 / Primaria*. Recuperado de <http://www.inee.edu.mx/images/stories/2016/ecea/resultadosECEA-2014actualizacion.pdf>
- Jackson, P. W. (1996). *La vida en las aulas*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Jares, X.R. (2006). *Pedagogía de la convivencia*. Barcelona, España: Graó.
- Jenkins, C. (2011). Authenticity through reflexivity: connecting teaching philosophy and practice. *Australian Journal of Adult Learning*, 51, 72-89.
- Jiménez, A. y Feliciano, L. (2006). Pensar el pensamiento del profesorado. *Revista Española de Pedagogía*, (233), 105-122.
- Jiménez, M., Lleras, J. y Nieto A. M. (2010). La paz nace en las aulas: evaluación del programa de reducción de la violencia en Colombia. *Educación y Educadores*. 13 (3), 347-359.
- Kane, R., Sandretto, S., Heath, C. (2002). Telling half the story: A critical review of research on the teaching beliefs and practices of university academics. *Review of Educational Research*, 72 (2), 177-228.
- Kröyer, O. N., Muñoz, M. y Gajardo, J. (2013). Principios orientadores de la convivencia en el aula: una estrategia de reflexión colectiva. *Educação e Pesquisa*, 39 (2), 367-385.

- Lamas, H. (2013). Violencia escolar y estrategias de intervención preventiva desde la resiliencia y las prácticas pedagógicas de consenso. En: J.C., Carozzo (Comp). *Bullying. Opiniones reunidas*. (pp. 189-206). Lima, Perú: Observatorio sobre la violencia y convivencia en la escuela.
- Landeros, L. y Chávez, C. (2015). *Convivencia y disciplina en la escuela. Análisis de reglamentos escolares de México*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE]. Recuperado de <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/C/232/P1C232.pdf>
- Leah, A. (2014). Beginning teachers who stay: beliefs about students. *Teaching and teacher education*, (39), 31-43.
- López, J. (1999). *Conocimiento docente y práctica educativa. El cambio hacia una enseñanza centrada en el aprendizaje*. Málaga: Ediciones Albiye.
- López, V. (2014). Convivencia escolar. *Apuntes. Educación y desarrollo post-2015*. (4). Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. Recuperado de <http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/APUNT E04-ESP.pdf>
- Lucas, M. T. (2001). Enseñar y aprender a sentir en el centro educativo: una responsabilidad compartida. En I. Fernández (coord.), *Guía para la convivencia en el aula* (121-142). Barcelona, España: Cisspraxis.
- Manota, M.A. y Melendro, M. (2016). Clima de aula y buenas prácticas docentes con adolescentes vulnerables: más allá de los contenidos académicos. *Contextos educativos*. (19), 55-74.
- Marcelo, C. (1987). *El pensamiento del profesor*. Barcelona, España: Ediciones CEAC.
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid, España: Narcea.

- Marchena, R. (2012). La interacción profesorado alumnado y la convivencia en el aula. *Revista digital de la Asociación Convives. Disrupción en las aulas*, (2), 11-16.
- Martínez Garrido, C. (2011). 25 investigaciones clave en eficacia escolar. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 15 (3), 149-174.
- Martín, S., García, S., Basilisa, M. y Vilanova, S. (2013). Saber decir y saber hacer en la enseñanza de las ciencias: las representaciones de docentes universitarios de biología sobre el aprendizaje y la práctica en el aula. *Revista de Educación en Biología*, 16 (2), 41-55.
- Morales, C. (2014). *Aumenta Acoso Escolar 59% en 2014*. Recuperado de <http://consejociudadanodf.org.mx/2014/10/31/se-incrementan-reportes-de-acoso-escolar-en-59-durante-2014/>
- Morán, D. (2011). *Introducción a la fenomenología*. España: Anthropos.
- Murillo, F. J. (2005). *La investigación sobre eficacia escolar*. Barcelona, España: Octaedro.
- Murillo, F. J. (Coord.). (2007). *Investigación Iberoamericana sobre eficacia escolar*. Colombia, Bogotá. Convenio Andrés Bello.
- Murillo, F. J. y Hernández Castilla, R. (2011). Factores escolares asociados al desarrollo socio-afectivo en Iberoamérica. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa [RELIEVE]*, 17 (2), 1-23.
- Murillo, F., Martínez, C. y Hernández, R. (2011). Decálogo para una enseñanza eficaz. *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 9 (1), 6-27.
- Nail, O., Gajardo, J. y Muñoz, M. (2012). La técnica de análisis de incidentes críticos: una herramienta para la reflexión sobre prácticas docentes en convivencia escolar. *Psicoperspectivas*, 11 (2), 56-76.

- Ochoa, A. (2011). Los conocimientos y opiniones de los docentes de educación primaria acerca de la asignatura de formación cívica y ética. El caso de Querétaro, México. *Perfiles Educativos*, 33 (134), 115-135.
- Ochoa, A. y Diez, E. (2011). Percepción de los alumnos de primaria y secundaria acerca de la convivencia en el ámbito escolar: sus implicaciones en algunos problemas de violencia. *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa (17) Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas*. Recuperado de [http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area\\_17/0468.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_17/0468.pdf)
- Ochoa, A. y Peiró, S. (2010). Estudio comparativo de las actuaciones de los profesores ante situaciones que alteran la convivencia escolar: el caso de Querétaro (México) y Alicante (España). *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 13 (4), 113-122.
- Orellana, I. y Rodríguez de Nascimento I. (2010). ¿Es el aula un espacio para la construcción de la democracia y la ciudadanía? *Educab. Revista de la Escuela de Educación*, (2), 231-252.
- Organización de las Naciones Unidas [ONU] (s/f). *La democracia y las naciones unidas*. Recuperado de [http://www.un.org/es/globalissues/democracy/democracy\\_and\\_un.shtml](http://www.un.org/es/globalissues/democracy/democracy_and_un.shtml)
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2010). *Datos Mundiales de Educación*. Recuperado de [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Mexico.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Mexico.pdf)
- Organización Mundial de la Salud [OMS] (2002). *Informe mundial sobre la violencia y la salud. Resumen*. Washington, D.C. Organización Panamericana de la Salud. Oficina Regional para las Américas de la Organización Mundial de la Salud. Recuperado de

[http://www.who.int/violence\\_injury\\_prevention/violence/world\\_report/es/summary\\_es.pdf](http://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_report/es/summary_es.pdf)

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2010). *Mejorar las escuelas. Estrategias para la acción en México*. Recuperado de <http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/gt-en/8-nov-2010/Mejorar%20escuelas%20estrategias%20M%C3%A9xico.pdf>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE] (2014). *TALIS 2013 Results. An international perspective on teaching and learning*. Recuperado de [http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/new-insights-from-talis-2013\\_9789264226319-en#page9](http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/new-insights-from-talis-2013_9789264226319-en#page9)

Ortega, R. (2007). La convivencia: un regalo de la cultura a la escuela. *IDEA La Mancha*. (4), 50-54.

Ortega, R. (Dir.), Del Rey, R., Córdoba, F. y Romera, E. M. (2008) *10 ideas clave. Disciplina y gestión de la convivencia*. Barcelona, España: Graó.

Palma, R. (2011). Estudio comparativo sobre experiencias educativas de convivencia escolar y prevención de la violencia escolar en América Latina y el Caribe. En Rossetti C. (Comp). *IV Jornadas de Cooperación Iberoamericana sobre Educación para la Paz, la convivencia democrática y los derechos humanos*. Montevideo, Uruguay. pp. 70-114.

Parsonson B. S. (2012). Evidence-based Classroom Behaviour Management Strategies. *Kairaranga*, 13, 16-23.

Palou, I. y Utges, G. (2012). Teorías implícitas de docentes universitarios sobre la problemática de deserción y desgranamiento en carreras de Ingeniería. Un estudio contextualizado. *Revista Argentina de Enseñanza de la Ingeniería* (1), 7-18.

- Parra, M. A. (2010). *Relación entre creencias, conocimientos y emociones durante la toma de decisiones en la enseñanza de las matemáticas en secundaria*. Tesis de Doctorado (Psicología). México, D. F. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Pérez, A.I. y Gimeno, J. (1988). Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico. *Infancia y Aprendizaje*, 42, 37-63.
- Pérez, C. (2009). *Valores y normas para la convivencia en el aula: programas de intervención educativa*. Madrid, España: Eos.
- Pérez de Guzmán, V., Amador, L.V. y Vargas, M. (2011). Resolución de conflictos en las aulas: un análisis desde la investigación-acción. *Revista Interuniversitaria*, 18, 99-114.
- Pérez, G. (1997). *Cómo educar para la democracia. Estrategias educativas*. Madrid, España: Popular.
- Pérez, G. y Pérez de Guzmán, M. (2011). *Aprender a convivir. El conflicto como oportunidad de crecimiento*. Madrid, España: Narcea.
- Pozo, J., Scheuer, N., Mateos, M. y Pérez, E. (2006). Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. En J., Pozo, N., Scheuer, M., Pérez, M., Mateos, E., Martín, M., de la Cruz (Eds.). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (95-132). Barcelona, España: Grao.
- Prieto, L. (2007). *Autoeficacia del profesor universitario. Eficacia percibida y práctica docente*. Madrid, España. Narcea.
- Ramírez, P., Carbajal, P. y Fierro C. (2008). Estudio de casos México. Tercera parte. En: Oficina Regional de Educación de la Organización para la Educación, la Ciencia y la Cultura de las Naciones Unidas [OREALC/ UNESCO Santiago]. *Convivencia democrática, inclusión y cultura de paz. Lecciones*

*desde la práctica educativa innovadora en América Latina* (pp. 107-145) Chile. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001621/162184s.pdf>

Ramos, I.G. y Flores, N. (s/f). *¿Qué puedo hacer en situaciones de conflicto en el aula? Manual para profesores de educación primaria*. Recuperado de [http://www.psicologia.unam.mx/documentos/pdf/publicaciones/Que\\_puedo\\_hacer\\_en\\_situaciones\\_de\\_conflicto\\_en\\_el\\_aula.pdf](http://www.psicologia.unam.mx/documentos/pdf/publicaciones/Que_puedo_hacer_en_situaciones_de_conflicto_en_el_aula.pdf)

Real Academia Española (2014). Definición de convivencia. 23ª ed. Recuperado de <http://dle.rae.es/?id=AhWzQrv>

Reglin, G., Akpo Sanni, J. y Losike Sedimo, N. (2012). The effect of a professional development classroom management model on at-risk elementary students' misbehaviors. *Education*, 133 (1), 3-18.

Rendón, M. A. (2011). Incidencia de un programa de intervención pedagógica basado en habilidades de pensamiento crítico-reflexivo y aprendizaje cooperativo en la competencia socioemocional de estudiantes de la básica de la ciudad de Medellín. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (32), 1-25.

Ribes, M. (2011). *Habilidades sociales y dinamización de grupos. Servicios socioculturales y a la comunidad*. Bogotá, Colombia: Ediciones de la U.

Riera, L. y Sansevero I. (2009). Competencias pedagógicas del docente democrático en la educación básica. *Telos. Revista de estudios interdisciplinarios en ciencias sociales*, 11 (2), 211-228.

Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe, S.L.

Rodríguez, L. E. (2015). La formación cívica y ética en la escuela: entre la instrucción y la formación. *Revista Folios*. (41), 37-50.



- Rodríguez, M. C. y Vaca, P. (2010). Promover la convivencia escolar: una propuesta de intervención comunitaria. *Aletheia*, (33), 179-189.
- Rodríguez, M. C., Vaca, P., Hewitt, N. y Martínez, E. (2009). Caracterización de las formas de interacción entre diferentes actores de una comunidad educativa. *Acta Colombiana de Psicología*, 12 (2), 47-58.
- Romaní, F. y Gutiérrez, C. (2010). Auto-reporte de victimización escolar y factores asociados en escolares peruanos de educación secundaria, año 2007. *Revista Peruana de Epidemiología*. 14 (3), 201-209.
- Román, M. y Murillo, F. J. (2011). América Latina: violencia entre estudiantes y desempeño escolar. *Revista CEPAL*, 104 37-54. Recuperado de <http://www.eclac.org/publicaciones/xml/3/44073/RVE104RomanMurillo.pdf>
- Rozenblum, S. (2008). Mediación en la escuela: resolución de conflictos en el ámbito educativo adolescente. 2ed. Buenos Aires, Argentina: Aique
- Sammons, P. y Bakkum, L. (2011). Effective schools, equity and teacher effectiveness: a review to the literature. *Profesorado*, 15 (3), 9-26.
- Sandoval, M. (2014). Convivencia y clima escolar. Claves de la gestión del conocimiento. *Última década. Proyecto Juventudes*. (41), 153-178.
- Sañudo, L. (2006). El proceso de significación de la práctica como sistema complejo. En Perales, R. (coord.). *La significación de la práctica educativa* (19-53). México: Editorial Paidós.
- Sarramona, J. (2000). *Teoría de la educación: reflexión y normativa pedagógica*. Barcelona, España: Ariel.
- Serrano, R. (2010). Pensamientos del profesor: un acercamiento a las creencias y concepciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior. *Revista de Educación*, 352, 267-287.

Secretaría de Educación del Distrito Federal (2010). *Escuelas aprendiendo a convivir: un proceso de intervención contra el maltrato e intimidación entre escolares. Bullying.* Recuperado de [http://www.educacion.df.gob.mx/docs/Manual\\_bullyng.pdf](http://www.educacion.df.gob.mx/docs/Manual_bullyng.pdf)

Secretaría de Educación Pública [SEP] y Fondo Internacional de Emergencia de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF] (2009). *Informe nacional sobre violencia de género en la educación básica en México.* Recuperado de [http://www.unicef.org/mexico/spanish/Estudio\\_violencia\\_genero\\_educacion\\_basica\\_Part1.pdf](http://www.unicef.org/mexico/spanish/Estudio_violencia_genero_educacion_basica_Part1.pdf)

Secretaría de Educación Pública [SEP] (2010a). Lineamientos para la operación del Programa de Jornada Ampliada en educación preescolar y primaria. Recuperado de [http://www2.sepdf.gob.mx/normateca\\_afsedf/disposiciones\\_normativas/vigente/dga/archivos/lineam\\_JA.pdf](http://www2.sepdf.gob.mx/normateca_afsedf/disposiciones_normativas/vigente/dga/archivos/lineam_JA.pdf)

Secretaría de Educación Pública [SEP] (2010b). *Módulo 1. Modelo de gestión educativa estratégica.* Programa Escuelas de Calidad. Recuperado de <http://basica.sep.gob.mx/pec/pdf/dprograma/MatGestModulo1.pdf>

Secretaría de Educación Pública [SEP] (2011a). *Plan de estudios 2011. Educación Básica.* Recuperado de <http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/pdf/secundaria/plan/PlanEstudios11.pdf>

Secretaría de Educación Pública [SEP] (2011b). *Programas de estudio 2011: Formación Cívica y Ética.* Recuperado de <http://www.curriculobasica.sep.gob.mx/index.php/prog-primaria>

Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2014a). *Programa Nacional de Convivencia Escolar.* Recuperado de <http://basica.sep.gob.mx/conv5.pdf>

Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2014b). *Proyecto A favor de la Convivencia Escolar [PACE]*. Recuperado de <http://basica.sep.gob.mx/pace2.pdf>

Secretaría de Educación Pública [SEP] (2015). *Marco de referencia sobre la gestión de la convivencia escolar desde la escuela pública*. Recuperado de <http://www.sec.gob.mx/portal/docs/supervisores/2/7/2.7.4%20MARCO%20DE%20REFERENCIA%20SOBRE%20LA%20GESTION%20DE%20LA%20CONVIVENCIA%20ESCOLAR.pdf>

Segura, M., Muñoz, A. y Gil, M. (2011). *El aula de convivencia. Materiales educativos para su buen funcionamiento*. Madrid, España: Narcea.

Taylor, S., y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, España: Paidós.

Tedesco, J. C. (2011). Los retos de la educación básica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 31-47.

Tirado, R. y Conde, S. (2016). Análisis estructural de la gestión de la convivencia escolar en centros de buenas prácticas de Andalucía (España). *Educación XXI*, 19 (2), 153-178.

Trejo, E. (2014). *Creencias de responsabilidad y recuperación en docentes y alumnos universitarios*. Tesis de Licenciatura (Psicología). México, D.F. Universidad Nacional Autónoma de México.

Uruñuela, P. (2012). Una aproximación a las conductas disruptivas. *Revista digital de la Asociación Convives*. (2). 5-10.

Vaello, J. (2011). *¿Cómo dar clase a los que no quieren?* Barcelona: Graó.

Valadez, B. (23 de mayo del 2014). México es el primer lugar de bullying a escala internacional. *Milenio*. Recuperado de [http://www.milenio.com/politica/Mexico-primer-bullying-escala-internacional\\_0\\_304169593.html](http://www.milenio.com/politica/Mexico-primer-bullying-escala-internacional_0_304169593.html)

- Vallejo, F. (2009). El clima de relaciones interpersonales en el aula. *Revista Digital Transversalidad Educativa*. (13), 67-88.
- Vallés, A. (2013). Propuestas emocionales para la convivencia escolar. El programa PIECE. En: J.C., Carozzo (Comp). *Bullying. Opiniones reunidas*. (pp. 33-69). Lima, Perú: Observatorio sobre la violencia y convivencia en la escuela
- Vasilachis, I. (Coord.) (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona. España: Gedisa.
- Vázquez, M.A. (2011). *Programas de desarrollo social/afectivo para alumnos con problemas de conducta. Manual para psicólogos y educadores*. México: Instituto de Educación de Aguascalientes. Recuperado de [http://www.iea.gob.mx/webiea/sistema\\_educativo/educacion\\_especial/libro\\_conducta.pdf](http://www.iea.gob.mx/webiea/sistema_educativo/educacion_especial/libro_conducta.pdf)
- Villaoslada, E. (2001). Al reencuentro de la motivación. En I. Fernández (coord.), *Guía para la convivencia en el aula* (27-45). Barcelona, España: Cisspraxis.
- Villoro, L. (1996). *Creer, saber, conocer*. México. Siglo veintiuno editores.
- Yuni, J., y Urbano, C. (2006). *Técnicas para investigar: recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación*. Argentina: Brujas.
- Zabala, A. (2007). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. México: Graó.
- Zamudio, R., Badía, M.M. y Gotzens, C. (2013). Referentes del profesorado de educación primaria al establecer la disciplina en el aula: ¿mantienen un esquema preconcepcional? *Campo Abierto*, 32 (2), 97-116.

## ANEXO 1. FORMATO PARA LA DIRECTORA SOBRE LAS CONDUCTAS INADECUADAS DE LOS ALUMNOS

- 1) ¿Cuál es la frecuencia, a la semana, de alumnos que son remitidos a la dirección por mal comportamiento? **10 a 17 alumnos**

Tabla 16. *Frecuencia de alumnos remitidos a la dirección semanalmente.*

Grados	1°	2°	3°	4°	5°	6°
<b>Núm. de alumnos remitidos</b>	3	1	1	2	3	5

- 2) ¿Cuáles son los comportamientos más comunes por los que dichos alumnos son remitidos, y a qué grupos pertenecen?

Tabla 17. *Comportamientos de los alumnos que son remitidos a la dirección.*

Comportamientos	Grupos en los que se presentan con mayor frecuencia
• Faltas de respeto a las autoridades.	1°A 1°B
• No acatar reglas e indicaciones.	2°C 3°A
• Agredir verbal y físicamente a compañeros.	3°B 3°C
• Usar la violencia como algo normal.	4°A 4°C
• Falta de control de impulsos.	5°C 6°B

**ANEXO 2. CUESTIONARIO PARA EL PROFESORADO SOBRE LAS CONDUCTAS  
INADECUADAS DE LOS ALUMNOS**

Grupo: \_\_\_\_\_

1) ¿Cuántos alumnos tiene en su aula? \_\_\_\_\_

Hombres \_\_\_\_\_ Mujeres \_\_\_\_\_

2) En lo que lleva del ciclo escolar ¿Sus alumnos han presentado comportamientos que interrumpen su actividad en el aula? \_\_\_\_\_

¿Cuáles han sido esos comportamientos?

---

---

---

---

---

3) En lo que lleva del ciclo escolar ¿Sus alumnos han presentado comportamientos agresivos cuando interactúan entre ellos? \_\_\_\_\_

¿Cuáles han sido esos comportamientos?

---

---

---

---

4) En lo que lleva del ciclo escolar ¿Sus alumnos han realizado comentarios que agredan u ofendan a sus demás compañeros? \_\_\_\_\_

¿Cuáles han sido esos comentarios?

---

---

---

---

5) En lo que lleva del ciclo escolar ¿Ha recibido agresiones u ofensas, físicas, y/o verbales por parte de sus alumnos? \_\_\_\_\_

¿Cuántas veces se han presentado? \_\_\_\_\_

¿Cuáles han sido esas agresiones?

---

---

---

---

### ANEXO 3. COMPORTAMIENTOS INADECUADOS DE LOS ALUMNOS

Tabla 18. *Conductas que interrumpen la actividad en el aula.*

Conductas	Frecuencia en los grupos escolares															
	1°A	1°B	2°A	2°B	2°C	3°A	3°B	3°C	4°A	4°B	4°C	5°A	5°B	5°C	6°A	6°B
Juegan durante la clase.						x	x		x		x					
Hablan o platican durante la clase.			x		x			x	x		x		x	x		x
Se distraen durante la clase.								x		x			x	x		
No quieren realizar las actividades.				x											x	
Tratan de llamar la atención de sus compañeros haciendo bromas.												x				x
Distraen a sus compañeros.								x						x		
No respetan turnos de palabra.			x			x										
Gritan o hacen ruido.					x											x
Se levantan de su lugar constantemente.													x			x
Muestran irritabilidad (avientan o azotan objetos).					x											x



Interrumpen al docente con distintas acciones.

x

x

x

x

---

**Total de conductas por grupo**

1

0

2

1

4

2

1

3

2

2

3

1

3

4

2

3

---

**Total de conductas por grado**

1

7

6

7

8

5

---

**Total de conductas por bloques de tres grados**

14

20

---

Tabla 19. Conductas de agresión verbal y psicológica entre los alumnos.

Conductas	Frecuencia en los grupos escolares																
	1°A	1°B	2°A	2°B	2°C	3°A	3°B	3°C	4°A	4°B	4°C	5°A	5°B	5°C	6°A	6°B	
Comentarios ofensivos o burlas hacia sus compañeros.	x	x				x				x	x	x	x			x	
Apodos.												x	x	x	x		
Utilización de palabras altisonantes.				x					x		x				x	x	x
Discriminación, exclusión o rechazo.							x		x	x							
Amenazan a sus compañeros (directamente o por escrito).													x	x			
<b>Total de conductas por grupo</b>	1	1	0	1	0	1	1	0	2	2	3	2	2	2	2	1	
<b>Total de conductas por grado</b>	2			1			2		7				6		3		
<b>Total de conductas por bloques de tres grados</b>				5								16					

Tabla 20. Conductas de agresión física entre compañeros.

Conductas	Frecuencia en los grupos escolares															
	1°A	1°B	2°A	2°B	2°C	3°A	3°B	3°C	4°A	4°B	4°C	5°A	5°B	5°C	6°A	6°B
Se golpean (patean, dan cachetadas, se lastiman con objetos).	x	x	x		x	x			x	x	x			x		x
Se empujan.	x				x					x	x			x		
Zancadillas (ponerles el pie para que se caigan).															x	
Se jalan el cabello.					x											
<b>Total de conductas por grupo</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>0</b>	<b>1</b>
<b>Total de conductas por grado</b>	<b>3</b>			<b>4</b>			<b>1</b>			<b>5</b>			<b>4</b>			<b>1</b>
<b>Total de conductas por bloques de tres grados</b>				<b>8</b>								<b>10</b>				

Tabla 21. Conductas de agresión verbal, psicológica o física hacia los docentes.

Conductas	Frecuencia en los grupos escolares															
	1°A	1°B	2°A	2°B	2°C	3°A	3°B	3°C	4°A	4°B	4°C	5°A	5°B	5°C	6°A	6°B
Utilizan gestos o palabras groseras para dirigirse al docente.					x				x							x
Muestran actitudes retadoras hacia el docente.									x					x		
Dañan o roban las pertenencias de su docente.														x		
Agreden al docente físicamente por berrinches (manotazos).				x		x										
<b>Total de conductas por grupo</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>1</b>
<b>Total de conductas por grado</b>	<b>0</b>			<b>2</b>			<b>1</b>		<b>2</b>				<b>2</b>			<b>1</b>
<b>Total de conductas por bloques de tres grados</b>				<b>3</b>									<b>5</b>			

## ANEXO 4. CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA EL DOCENTE



### CONSENTIMIENTO INFORMADO



#### ESTIMADO DOCENTE:

Las que suscriben, **Karla Teresa Hernández Ramos** y **Alma Delia Hernández Robledo**, alumnas de la carrera de Psicología, en la Universidad Nacional Autónoma de México, solicitamos su participación para el proyecto de tesis titulado “*La gestión de la convivencia en el aula de un grupo de docentes en una escuela primaria*”.

Con el propósito de recopilar los datos necesarios para la elaboración de este proyecto, requerimos de su consentimiento para utilizar una grabadora de voz durante las entrevistas, esto con el fin de reportar, de la manera más fidedigna, el contenido y la cantidad de información que proporcione durante las mismas. Tanto la información contenida en las grabaciones como los datos personales serán manejados con estricta confidencialidad y utilizando un pseudónimo para resguardar su identidad.

Por último, queremos hacerle saber que su participación en el proyecto puede suspenderse en el momento que usted lo considere conveniente, decisión que debe hacernos conocer inmediatamente para que a partir de este momento, se dejen de utilizar los datos que haya proporcionado durante las grabaciones.

Yo, el profesor \_\_\_\_\_ acepto que mi voz sea grabada única y exclusivamente durante las entrevistas para cumplir el objetivo del proyecto.

Fecha:     /     /

\_\_\_\_\_  
Firma del participante

\_\_\_\_\_  
Firmas de las responsables

Karla T. Hernández R.

Alma D. Hernández R.

## ANEXO 5: FORMATO DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

Tabla 22. Preguntas guía de la entrevista semiestructurada.

DIMENSIÓN	PREGUNTAS
<b>Prácticas relacionadas con la gestión de la convivencia en el aula</b>	<p style="text-align: center;"><b>Fomento de la disciplina</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cómo fomenta la disciplina dentro su salón de clases?</li> <li>• ¿Previene la aparición de comportamientos inadecuados en sus alumnos? Si es así ¿Cómo lo hace?, si no es así ¿Por qué?</li> <li>• ¿Tiene un reglamento interno de grupo?, ¿Cómo fueron creadas las normas de dicho reglamento?, ¿Qué ha hecho a lo largo del ciclo escolar para que sus alumnos cumplan con dichas normas?, ¿Se establecieron consecuencias asociadas al cumplimiento de las normas?</li> </ul>
	<p style="text-align: center;"><b>Relación docente-alumno</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cómo se relaciona usted con sus alumnos dentro del aula? ¿Por qué lo considera así?</li> </ul>
	<p style="text-align: center;"><b>Resolución de conflictos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cuáles son los conflictos que se presentan con mayor frecuencia entre sus alumnos?</li> <li>• ¿Usted interviene para resolverlos? Si es así ¿Cómo lo hace? Si no es así ¿Por qué?</li> </ul>
	<p style="text-align: center;"><b>Fomento de valores básicos para la convivencia</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Desde su perspectiva ¿Cuáles son los valores básicos que promueven la convivencia?</li> <li>• ¿Promueve esos valores dentro de su aula?</li> <li>• ¿Cómo los promueve?</li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b>Definición de convivencia</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Para usted, qué es la convivencia?</li> <li>• ¿Cómo les enseña a sus alumnos convivir?</li> <li>• ¿Qué se requiere para gestionar la convivencia?</li> </ul>

## ANEXO 6. INDICADORES GENERALES RELACIONADOS CON LA GESTIÓN DE LA CONVIVENCIA

Tabla 23. Modelos e indicadores de prácticas docentes en el fomento de la disciplina.

Modelos	Indicadores generales en la práctica docente
<b>Modelo preventivo-participativo</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• La construcción del reglamento se da de manera consensuada con los alumnos.</li><li>• Las normas establecidas son de carácter formativo, redactadas en positivo, claras y concisas.</li><li>• Se establecen consecuencias para dicho reglamento, las cuales son formativas y equivalentes al cumplimiento o incumplimiento de las normas establecidas en el grupo. De esta manera, se tiene lo siguiente:<ul style="list-style-type: none"><li>- Los reconocimientos pueden ser simbólicos o verbales, como los elogios, mismos que deben atender las conductas relevantes para la realización de la tarea en cuestión, y los logros del alumno.</li><li>- Dependiendo de la infracción, la sanción debe ir precedida por una señal de advertencia y ser aplicada de inmediato para que el alumno haga una asociación entre su conducta y la consecuencia, además de ser formativa, lógica y proporcional a la norma infringida.</li></ul></li><li>• Supervisa y mantiene el cumplimiento de las normas, puesto que:<ul style="list-style-type: none"><li>- crea un espacio para la revisión y recreación del reglamento cuando es necesario,</li><li>- aplica las consecuencias de manera contingente y constante.</li></ul></li><li>• Frente a la aparición de conductas inadecuadas, retoma de manera explícita las normas establecidas ante sus alumnos y resalta la importancia de cumplirlas.</li><li>• Utiliza distintas estrategias para controlar el movimiento ordenado de los alumnos dentro del aula, como por ejemplo:<ul style="list-style-type: none"><li>- sistemas de señalización e indicación para manejar periodos de transición (salir al recreo, juntarse en equipos, obtener el material necesario para las actividades, concluir la jornada de clase, etc.);</li><li>- organizar las salidas y entradas al salón, de manera ordenada;</li></ul></li></ul>

- 
- supervisar que los alumnos estén realizando las actividades de clase, desplazándose ocasionalmente por sus asientos.
  - Utilizar estrategias para mantener un ritmo de clase dinámico y fluido, tales como:
    - asignar tiempos para el cumplimiento de las actividades y respetarlos;
    - establecer actividades opcionales para que los alumnos utilicen su tiempo libre;
    - resolver dudas sobre los temas revisados.
  - Busca motivar e interesar a sus alumnos por el aprendizaje de los contenidos.
  - Muestra un liderazgo democrático, siendo una figura de autoridad firme, que toma en cuenta las participaciones y necesidades de sus alumnos, que somete a votación la toma de decisiones y no muestra favoritismos. Además, es coherente entre lo que dice y hace; es decir, predica con el ejemplo.
- 

**Modelo  
reactivo-  
autoritario**

- El reglamento es impuesto por el docente o por la administración escolar.
  - Las normas establecidas son de carácter prohibitivo, están redactadas en sentido negativo, y no aclaran, de manera concisa, el comportamiento que se espera del alumnado.
  - Las consecuencias no son establecidas y, si lo son, no son coherentes con las normas.
  - Recurre a estrategias de tipo reactivo para el cumplimiento del reglamento y para manejar la conducta del grupo escolar, tales como: omisión, incoherencia o inconsistencia en la aplicación de consecuencias.
  - Ante la aparición de conductas disruptivas o de indisciplina, interrumpe la clase para realizar llamadas de atención a los alumnos, o bien, emplea sanciones y/o castigos no planteados con anterioridad en el reglamento.
  - Muestra un liderazgo autoritario, ya que se esfuerza por mantener siempre el control del grupo, o bien, al principio se muestra indiferente, permitiendo a sus alumnos tomar el control de la clase, lo cual posteriormente genera que recurra a las amenazas o a la imposición de castigos. Además, es incoherente entre lo que dice y hace.
-



Tabla 24. Modelos e indicadores de prácticas docentes en la relación profesor-alumnado.

Modelos	Indicadores generales en la práctica docente
<b>Con tendencia positiva (de confianza y comprensión)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se muestra cálido y afectuoso con sus alumnos, ya que los motiva a aprender; reconoce su esfuerzo y logros alcanzados; y mantiene una constante preocupación por su bienestar emocional y físico, entre otras.</li> <li>• Demuestra un trato equitativo hacia sus alumnos, puesto que favorece una participación variada de los mismos; evita compararlos entre sí y no muestra favoritismos hacia alguno o algunos de ellos.</li> <li>• La comunicación que establece con los educandos es abierta, respetuosa y asertiva, de tal manera que no expresa etiquetas, los escucha activamente, usa un tono de voz cordial y es capaz de aceptar sus errores tranquilamente,</li> <li>• Pocas veces tiene que prestar atención a las conductas disruptivas o indisciplinadas porque mantiene el orden.</li> <li>• Se puede separar fácilmente de sus alumnos porque confía en ellos.</li> </ul>
<b>Con tendencia negativa u opuesta al alumnado</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se muestra competitivo con sus alumnos, es decir, prevalecen relaciones de conflicto con una lucha por el poder, donde el docente se esfuerza por reafirmar su autoridad de manera constante y agresiva.</li> <li>• Demuestra un trato desigual hacia sus alumnos, debido a que: los ignora o atiende de manera sesgada, es decir a unos más que a otros; los compara entre sí; y muestra favoritismos hacia alguno (s) de ellos.</li> <li>• La comunicación que establece con sus estudiantes es agresiva y distante, ya que los etiqueta, les grita, los ignora, pasa por alto sus esfuerzos y logros alcanzados, no toma en cuenta sus opiniones, ridiculiza, juzga, descalifica o minimiza sus participaciones, ignora sus necesidades, y no reconoce sus errores o se muestra irritado cuando alguien se los señala, entre otras.</li> <li>• Dedicar mucho tiempo en controlar las conductas disruptivas e indisciplinadas de los alumnos.</li> <li>• Existe una dependencia con sus alumnos porque no confía en ellos y piensa que su presencia es indispensable para que puedan realizar las actividades.</li> </ul>

Tabla 25. *Estilos e indicadores de prácticas docentes en la resolución de conflictos.*

Estilos de resolución	Indicadores generales en la práctica docente
<b>Pacífico</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Emplea el diálogo, la negociación o la mediación como principales estrategias de resolución, de tal modo que sus acciones se acercan a los siguientes procedimientos:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Define el problema de forma clara y concreta; busca alternativas al problema, sin enjuiciarlas previamente; analiza cada una de las alternativas y las evalúa, es decir, determina las ventajas e inconvenientes; decide cuál de estas alternativas es la que más conviene para el problema; pone en práctica la elegida, pero si ésta resulta fallida, inicia de nuevo el proceso.</li> <li>- Habla con cada una de las partes para establecer una predisposición positiva para la resolución de conflictos, ya que los pone a negociar, sólo si están de acuerdo, les informa cómo está la situación y les ayuda a entender sus intereses y los de la otra parte, a crear opciones y a reducir las diferencias y avanzar hacia un acuerdo.</li> </ul> </li> <li>• Utiliza mensajes en primera persona y frases como las siguientes: “pienso”, “siento”, “quiero”, “hagamos”, “¿cómo podemos resolverlo?”.</li> </ul>
<b>Agresivo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Emplea la pelea como principal estrategia para la resolución del conflicto. De este modo, entre las principales acciones realizadas se encuentran las siguientes:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Realiza acusaciones, críticas personales, amenazas, burlas o es sarcástico.</li> <li>- Rechaza las posibles alternativas ofrecidas por sus educandos.</li> <li>- Determina la solución sin considerar las opiniones de los alumnos involucrados en el conflicto.</li> <li>- Actúa de manera diferente sobre el alumnado cuando se repite un determinado comportamiento erróneo, según su estado de humor.</li> <li>- Muestra favoritismos hacia alguna de las versiones expuestas durante el conflicto.</li> </ul> </li> <li>• Utiliza frases como las siguientes: “deberías haber hecho esto”, “siempre es lo mismo contigo”, “nunca cambiarás”.</li> </ul>

---

**Pasivo**

- Cede, se retira o prefiere no actuar en la resolución de conflictos, de tal manera que:
    - niega la existencia del conflicto;
    - ignora los conflictos que se presentan en el aula;
    - cambia y/o evita hablar sobre el tema del conflicto.
  - Se muestra vacilante y utiliza frases como: “quizás”, “supongo que”, “me pregunto si podríamos”...
-

Tabla 26. *Valores básicos para la convivencia democrática, inclusiva y pacífica e indicadores de prácticas docentes para promoverlos.*

Valores	Indicadores generales en la práctica docente
<b>Respeto</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se refiere al trato considerado digno hacia las demás personas y a sus pertenencias y no como la obediencia a la autoridad, por lo que el docente puede promoverlo indicando turnos de palabra e impidiendo comentarios ofensivos.</li> </ul>
<b>Solidaridad</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Implica un sentimiento de unidad y empatía por el otro para vincularse con él hacia una responsabilidad común. El docente promueve este valor, permitiéndoles a sus alumnos compartir sus cosas y ayudarles a sus compañeros.</li> </ul>
<b>Tolerancia</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Involucra la capacidad de aceptar las ideas y opiniones diferentes a las propias, de tal manera que el docente, para su promoción, utiliza estrategias que desarrollen el pensamiento crítico y la empatía.</li> </ul>
<b>Inclusión</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Refiere al trato equitativo que se ofrece para que todos tengan acceso a las mismas oportunidades, adaptándose a las necesidades de cada persona, lo cual el docente puede promover mediante acciones como la colaboración y cooperación; estrategias de enseñanza para los distintos estilos de aprendizaje; abordando temas relacionados con las diversas características culturales y necesidades especiales de los demás, entre otras.</li> </ul>
<b>Responsabilidad</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Implica una asunción autónoma de los compromisos, y el docente puede promoverlo si permite a los alumnos establecer y regular sus propias normas y resaltarles la importancia de asumir las consecuencias de sus actos.</li> </ul>
<b>Justicia</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Significa respetar la verdad dando a cada cual lo que le corresponde, por lo que el docente lo puede promover premiando o reprendiendo a todos por igual y siempre en relación a las normas básicas del grupo.</li> </ul>

Tabla 27. *Enfoques teóricos e indicadores de prácticas docentes para la enseñanza de valores.*

Enfoques	Indicadores generales en la práctica docente
<b>Prescriptivo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utiliza estrategias como: memorizar y escribir el significado del valor; recordar en qué consiste; pero sin llegar a la reflexión.</li> <li>• Indica a los alumnos cómo comportarse, dependiendo del valor que se quiera promover, sin otorgar derecho a la protesta, pero resaltando la importancia de llevarlo a cabo.</li> </ul>
<b>Clarificativo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Predominan estrategias como: que el alumno dé prioridad a los valores que se quieren abordar tanto en el reglamento como en el aula; el desarrollo de temáticas que inviten al alumnado a reflexionar sobre qué valores predominan en las mismas; espacios para que los alumnos reflexionen sobre qué valores consideran los más importantes, entre otras, de tal modo que los alumnos escojan los valores más importantes para ellos, sin que el docente imponga sus ideas.</li> </ul>
<b>Reflexivo-dialógico</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Predominan las estrategias basadas en la discusión y reflexión de problemáticas, en las cuales se discuta la importancia de la existencia de algún valor o se trasgredan algunos valores, con la finalidad de que los alumnos puedan tomar decisiones.</li> <li>• La vía de la discusión debe contemplar aspectos donde el alumno reflexione sobre: el contexto, las emociones y sentimientos de otros, los argumentos de otros y la opinión de sí mismo.</li> </ul>
<b>Vivencial</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Existe una congruencia a nivel institución/autoridad entre lo que se dice y se hace con respecto a los valores, por ejemplo: si se pide a los alumnos que respeten el argumento de su compañero, como institución deben estar abiertos a los diferentes puntos de vista que surjan en algún conflicto.</li> <li>• Los espacios de enseñanza de valores trascienden el aula, por ejemplo, en horarios de descanso, receso, saliendo de la escuela o a nivel comunidad, donde los alumnos son partícipes de situaciones que atentan contra los valores.</li> </ul>

Tabla 28. *Definiciones sobre el término “convivencia”.*

Definiciones	Características
<b>Proceso de relación social e interpersonal</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La convivencia es el resultado de relacionarse con una o varias personas o como el medio para cohabitar con otras personas.</li> <li>• El docente pasa por alto el establecimiento y mantenimiento de reglas, responsabilidades o compromisos mutuos.</li> </ul>
<b>Medio que facilita el proceso enseñanza-aprendizaje</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La convivencia refiere al medio para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje.</li> <li>• Vincula la convivencia escolar con los aspectos técnico-pedagógicos para crear ambientes de aprendizaje que logren mejorar el rendimiento de todos los estudiantes.</li> <li>• El docente es responsable de propiciar un clima de aula favorable, positivo y respetuoso de las normas.</li> </ul>
<b>Proceso democrático, inclusivo y pacífico</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La convivencia implica un proceso de construcción conjunto que dependerá de forjar relaciones positivas, basadas en el respeto, la comprensión y responsabilidad mutuos, y que está orientado a desarrollar la competencia básica para “saber convivir”.</li> <li>• Genera identidad con la escuela y el establecimiento de las normas y su regulación, depende de mecanismos que impliquen la reflexión consensuada de todos los actores educativos de modo permanente.</li> <li>• El docente, además de propiciar un clima de aula favorable, positivo y respetuoso de las normas, representa un ejemplo para sus alumnos y es responsable de fomentar valores básicos para una convivencia democrática, inclusiva y pacífica, así como de propiciar espacios para la reflexión y toma de decisiones consensuadas entre todos los involucrados en el grupo.</li> </ul>