



SECRETARÍA ACADÉMICA

COORDINACIÓN DE POSGRADO

MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO

LÍNEA: TEORÍA E INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA

“El profesor de escuela primaria frente a los problemas de conducta que se presentan en el aula. Una propuesta de atención mediante el fortalecimiento de competencias docentes”

Tesis que para obtener el Grado de
Maestra en Desarrollo Educativo
Presenta

Graciela Gutiérrez González

Directora de Tesis: Maestra Martha Altamirano Rodríguez

México, D.F., marzo de 2011

AGRADECIMIENTOS

- ❖ A la Universidad Pedagógica Nacional por haberme brindado esta oportunidad de desarrollo profesional y académico.

- ❖ A la Maestra Martha Altamirano Rodríguez, mi asesora de Tesis, por su profesionalismo y calidez en el acompañamiento para realizar y llevar a feliz término este trabajo.

- ❖ A la Maestra Refugio Plazola Díaz y al Doctor Arturo Álvarez Balandra, por sus amables y valiosos comentarios aportados a esta investigación durante los coloquios celebrados en estos dos años.

- ❖ Al Doctor Armando Ruiz Badillo, por las asesorías extraordinarias que apoyaron la realización de este trabajo.

- ❖ A los Maestros titulares de los diferentes Seminarios cursados en esta Maestría, porque nos compartieron su experiencia y conocimiento sobre los campos académicos que el programa dictaba, pero sobre todo, por el entusiasmo con el que lo realizaron y el ánimo que constantemente nos infundieron para llegar a feliz término del grado.

- ❖ A mi esposo e hijos, porque me dieron el cariño y la fuerza necesaria para concluir esta importante etapa de mi vida.

- ❖ A mis compañeras y compañeros maestrantes, que enriquecieron mi formación profesional con sus reflexiones críticas expresadas en los diferentes seminarios que compartimos.

INDICE

	Página
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I	5
PROBLEMAS DE CONDUCTA	
1.1. Un acercamiento al concepto "Problemas de conducta"	6
1.2. Teorías de la causalidad	9
1.2.1. Teoría Conductista	10
1.2.2. Teoría Biofísica	11
1.2.3. Teoría Ambiental	12
1.2.4. Teorías Psicoanalíticas - Psicodinámicas	14
1.3. Problemas de conducta en el aula	15
CAPÍTULO II	21
COMPETENCIAS DOCENTES	
2.1. Definición de competencia	21
2.2. Competencia general o genérica	25
2.3. Competencia específica	28
2.4. Competencias profesionales docentes	30
2.5. Competencias profesionales docentes relacionadas con el desarrollo de habilidades sociales en los alumnos	37
2.5.1. Practicar el apoyo integrado, trabajar con alumnos con grandes dificultades	38
2.5.2. Fomentar el deseo de aprender, explicitar la relación con el conocimiento, el sentido del trabajo escolar y desarrollar la capacidad de autoevaluación en el niño	39
2.5.3. Prevenir la violencia en la escuela y en la ciudad	41
2.5.4. Luchar contra los prejuicios y las discriminaciones sexuales, étnicas y sociales	42
2.5.5. participar en la aplicación de reglas de vida en común referentes a la disciplina de la escuela, las sanciones y la apreciación de la conducta	43

2.5.6. Analizar la relación pedagógica, la autoridad y la comunicación en clase	45
2.5.7. Desarrollar el sentido de las responsabilidades, la solidaridad y el sentimiento de justicia	46
2.5.8. Elaborar un proyecto de equipo, representaciones comunes	47
2.5.9. Hacer frente a crisis o conflictos entre personas	48
2.6. Competencias profesionales de profesores de apoyo experimentados	50
2.7. Perfil de docente de Educación Básica: plan de estudios 2009	52
CAPITULO III	55
HABILIDADES SOCIALES	
3.1 Qué son las habilidades sociales	56
3.1.1. Estilos de relación interpersonal	59
3.1.2. Autoconcepto y autoestima	61
3.2. Evaluación de las habilidades sociales	62
3.3. Entrenamiento de las habilidades sociales	66
3.4. Programas de Entrenamiento de las Habilidades Sociales (EHS)	67
CAPÍTULO IV	74
ANIMACION SOCIOCULTURAL	
4.1. Qué es la Animación Sociocultural	75
4.2. Metodología de la Animación Sociocultural	76
4.2.1. Análisis de la realidad social	79
4.2.2. Técnicas a emplear en el análisis de la realidad social	84
4.2.3. Los recursos humanos	85
4.2.4. Planificación de los procesos socio-culturales	86

4.2.5.	Procesos de intervención	88
4.3.	El grupo en la Animación Sociocultural	90
4.3.1.	Los juegos de interacción	91
4.3.2.	El crecimiento del grupo	93
4.4.	Perfil del animador de grupo	97
4.5.	Propuesta de intervención socio-educativa basada en la Animación Sociocultural	99
CAPÍTULO V		101
PROPUESTA DE INTERVENCIÓN		
5.1.	Planteamiento de la propuesta de intervención socio-educativa basada en la Animación Sociocultural	101
5.2.	Desarrollo del curso-taller	102
	Sesión 1	103
	Sesión 2	105
	Sesión 3	107
	Sesión 4	109
	Sesión 5	113
	Sesión 6	114
CAPÍTULO VI		117
METODOLOGÍA		
6.1.	Diseño cuasi-experimental	117
6.2.	Instrumentos de investigación: <i>pretest-postest</i>	120
6.3.	Validez	123
6.3.1.	Validez de contenido	123
6.3.2.	Validez de criterio	124
6.3.3.	Validez de constructo	125

6.4.	Análisis factorial y determinación de Componentes Principales.	125
6.5.	Descripción general del campo	128
6.6.	Estrategia de intervención socio – educativa basada en la Animación Sociocultural	133
CAPITULO VII		138
ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS		
7.1.	Resultados de la aplicación del “Cuestionario de Competencias Docentes para la Detección y Atención de Problemas de Conducta en el Aula de Clases” (escala tipo Likert)	140
7.2.	Validación del instrumento	142
	7.2.1. Consistencia interna	143
7.3.	Animación Sociocultural	155
	7.3.1. El grupo	156
CAPITULO VIII		162
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES		
REFERENCIAS		168
ANEXOS		172

INTRODUCCIÓN

Realizar una investigación es toda una aventura: se sabe dónde se empieza pero no donde terminarás. No obstante, hay que empezar en algún punto. Elegir la problemática a estudiar, hacer adecuadamente la pregunta que guiará la investigación, decidir qué camino tomar para encontrar una respuesta que satisfaga tanto al investigador como al espectador es todo un acontecimiento.

Se determinó abordar en el presente trabajo de tesis a los problemas de conducta en las aulas de la escuela primaria derivado de la situación que el área de Psicología de una Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular vivía con respecto a la alta demanda para atender eventualidades relativas a la conducta de niños o niñas que las y los maestras/os de las escuelas primarias solicitaban. Por ello, para disminuir la incidencia de conductas no deseadas en el aula clase se propone el mejoramiento de las competencias docentes mediante la participación en un curso-taller que aborde temáticas y desarrolle actividades tendientes a detectar y plantear alternativas de atención para sus estudiantes.

Se consideró pertinente utilizar parte del tiempo destinado para las reuniones de Consejo Técnico Escolar de una escuela primaria que ofrece, de manera simultánea, el crecimiento del grupo donde se desarrolle el curso-taller ya que se tiene la posibilidad de analizar y dar respuesta a diferentes problemas que en el centro escolar puedan surgir en el día a día.

En el primer capítulo de este trabajo se desarrolla el aporte teórico de lo que son o pueden ser considerados los problemas de conducta en el salón de clases de la escuela primaria. La génesis de dichas problemáticas es explicada a partir de diferentes corrientes teóricas que dan lugar a variadas propuestas pedagógicas dentro del aula. La posición que se adopta al respecto es mixta, ya que se acepta la influencia del contexto social en la existencia de la conducta problema (teoría ambiental), pero también se admite que en ciertos casos las características del funcionamiento orgánico del individuo pueden ser las causantes (teoría biofísica).

El capítulo II hace énfasis en las competencias profesionales necesarias para que el docente de primaria detecte y atienda los problemas de conducta que surgen en la cotidianidad de su actividad profesional. Se elaboró un inventario de competencias docentes basado en los trabajos de Phillipe Perrenoud porque sus investigaciones versan sobre la formación de educadores, la prevención de la violencia escolar y las desigualdades educativas. Por lo tanto se consideró que su obra tiene el soporte teórico suficiente para elaborar una propuesta de desarrollo profesional basado en ésta principalmente.

En el capítulo III se analizan las habilidades sociales como un componente de la competencia social. La importancia de esta revisión es que da fundamento para la mejorara del ambiente escolar en cuanto a los niveles de convivencia en el salón de clases, que redundan en el avance curricular. Sin embargo, aunque se aporta información acerca de los programas de entrenamiento de las habilidades sociales para el contexto escolar con niños y niñas de primaria, esta investigación no logró abarcar la parte operativa de dichos programas por parte de los/as profesores/as, por lo que se plantea como una posibilidad de desarrollo para trabajos académicos posteriores.

En el capítulo IV se plantean los fundamentos de la Animación Sociocultural (ASC) como propuesta de intervención socio-educativa para llevar a cabo la fase de aplicación del curso-taller que se pone a consideración para el fortalecimiento de competencias docentes. Se ponderan las cualidades del trabajo en grupo, que permite el crecimiento profesional de éste y de cada uno de sus integrantes, como instancia que posibilita la resolución de problemas que aparecen en un centro escolar. La acción de la ASC ofrece la posibilidad de toma de consciencia de sí mismo/a y de los otros al favorecer el conocimiento de la situación del grupo.

El capítulo V presenta el extenso de la propuesta de intervención socio-educativa, en la modalidad de curso-taller, a realizar en las Juntas de Consejo Técnico Escolar de una escuela primaria. Dicha intervención tiene como objetivo el fortalecer las competencias profesionales de las y los docentes para la detección y atención de los problemas de conducta que se aparecen en el aula de clases. La Animación Sociocultural da el

soporte para la puesta en acción del curso a la vez que permite que el investigador sea participe en la detección de la problemática escolar y acompañante del grupo en el análisis de la misma así como de las posibles soluciones. Las teorías de la génesis de los problemas de conducta, así como las habilidades sociales forman parte de los contenidos a trabajar en las sesiones planeadas. Es pertinente señalar que la temática de las competencias docentes representa el eje transversal de toda la propuesta.

En el capítulo VI se describe el marco metodológico de esta investigación, la que se considera de corte mixto. Se eligió un diseño cuasi-experimental porque representa una excelente forma para desarrollar una investigación en la que no es posible elegir al azar a los participantes, como es el caso de un centro escolar. Se tuvo la posibilidad de contar con un grupo control, lo que aumenta el grado de confiabilidad a los resultados. Se empleó una escala tipo Likert como instrumento para obtener información acerca de las competencias docentes. La escala en mención fue diseñada durante la Maestría y recupera tanto las competencias docentes genéricas como las específicas, relacionadas con el análisis de la conducta problema de las y los alumnos durante el proceso enseñanza-aprendizaje. El empleo de este instrumento aportó resultados que pueden ser considerados confiables ya que se empleó la técnica de Análisis Factorial y el método de determinación de Componentes Principales en su revisión. También se recuperó información del registro de notas del Diario de Campo acerca de las observaciones realizadas durante las sesiones del Consejo Técnico Escolar de una escuela primaria así como de algunos comentarios emitidos por los participantes en el grupo experimental, con el fin de tener más elementos para el análisis de los resultados.

En el capítulo VII se presenta el análisis y discusión de los resultados obtenidos a partir de la aplicación de la escala tipo Likert, así como de algunos aspectos observados durante las sesiones del Taller de docentes realizado durante seis sesiones de Consejo Técnico Escolar de una escuela primaria en el ciclo escolar 2009-2010. En dicho capítulo se explica lo relacionado con la consistencia interna del instrumento aplicado en las dos escuelas primarias y se determinan los factores componentes de cada una de las competencias profesionales docentes propuestas en el documento. Esto permite

el análisis y utilización de los resultados obtenidos en el *pretest* y *posttest* con un buen grado de confiabilidad.

En el apartado de conclusiones y recomendaciones se exponen las fortalezas y debilidades que implican el desarrollo de un diseño cuasi-experimental en un contexto real. Al respecto se puede afirmar que cualquier proceso de investigación, sea cual fuere el tipo y diseño de la misma, enfrenta una gran cantidad de amenazas que pueden demeritar las fortalezas de la misma, tal es el caso del tiempo y la cooperación de la o las personas con quien o quienes se realiza. Sin embargo los aportes de la misma constituyen una importante construcción de conocimiento que merece la pena compartir.

Finalmente conviene señalar que, al buscar respuesta a la pregunta que guía una investigación, aparecen ante los ojos del investigador nuevas incógnitas que surgen al observar desde diferentes marcos referenciales el fenómeno educativo, pero que es preciso delimitar el rango de la respuesta para no caer en una espiral sin fin. Así pues, se espera que en futuras investigaciones estas interrogantes puedan ser retomadas.

CAPÍTULO I

PROBLEMAS DE CONDUCTA

La escuela desempeña un papel muy importante en la socialización de las y los niños, ya que en ella deben aprender a establecer relaciones amistosas con sus compañeras y compañeros. Al explorar un nuevo ambiente social, descubren reglas de convivencia y de funcionamiento de la institución a la que asisten y tienen la necesidad de desarrollar, cada una y uno de ellos y ellas, su identidad para convivir entre iguales. Cada niño y niña debe aprender a hacerse querer por los demás. Se inician en las condiciones y en los valores de la vida en grupo, que son diferentes a los de su familia y, paulatinamente, advierten la importancia de respetarlos para ser aceptados en este nuevo grupo social.

Actualmente, en las escuelas primarias se presentan, cada vez con más frecuencia e intensidad, situaciones de conducta de no aceptación a las normas o reglas que el docente, la escuela y podríamos decir que la sociedad incluso, han dispuesto como adecuadas para lograr no solo una buena convivencia, sino tener la posibilidad de desarrollar las actividades escolares que se le han conferido a dicha institución.

Las y los docentes de escuela primaria se enfrentan en su labor educativa diaria con problemas de conducta de sus alumnas y alumnos que en ocasiones alteran de forma negativa las interacciones sociales de su grupo.

La detección de los problemas de conducta que se presentan en el aula constituye un reto que implica poseer competencias docentes para el desarrollo de los niños y niñas en edad escolar que les permita explicar las causas de su aparición y estar en la posibilidad de atenderlas.

Ofrecer un servicio educativo de calidad tendiente al desarrollo integral de la persona y con ello a la formación de generaciones sanas y positivas, demandan al maestro el aprender a percibir al fenómeno educativo desde su complejidad. Identificar los factores contextuales que inciden en su labor cotidiana constituye una parte importante para poder explicar las situaciones problemáticas que se generan en el día a día y así resolverlas adecuadamente.

1.1. Un acercamiento al concepto “Problemas de conducta”

Determinar si la conducta que presenta un alumno o alumna representa un “problema” conlleva a tomar en cuenta ciertas características de ésta tales como: su frecuencia, intensidad, duración y tipo o clase de conducta que se observa, así como el contexto o contextos donde se lleva a efecto. Además la formación profesional de quien observa la conducta, así como su filiación teórica, son determinantes en la explicación de las posibles causas de su aparición y en las formas de atenderla.

A lo largo de la historia de la humanidad, se han elaborado muchas y muy distintas definiciones de lo que son los problemas de conducta en los escolares.

Patricia Frola ubica en Alemania, a finales del siglo XIX, al médico Heinrich Hoffman, quien definió como “defectos de control moral” a la conducta infantil considerada como problema, incluyendo la hiperactividad. Hoffman atribuyó a causas cerebrales las conductas que salían de la norma y que persistían aún después del castigo: rebeldía, actitudes impulsivas, falta de atención e incorregibles. (2007: 17)

A mediados del siglo XX surge el término “personalidad sociopática”, cuyo cuadro clínico fue aplicado en niños con la característica de “rasgo” y no de “padecimiento” ya que se trata de organismos en desarrollo. Este tipo de personalidad se describe como temperamentos lábiles a las rabietas sin poder controlarlas, agresividad hacia los compañeros y figuras parentales, robos, mentiras, provocaciones y crueldad. Posteriormente, a los “trastornos en el desarrollo de la personalidad” que involucran factores afectivos se les denominó “trastornos de conducta”. (Narvarte, 2001, *n.d.*)

En la literatura clínica profesional de inicios del siglo XX se incorporó el término “emocionalmente trastornado”, con el fin de unificar un concepto para el estudio de las conductas de niños y jóvenes que salen de la norma, o bien, de lo deseado y esperado por los adultos de una determinada sociedad (Shea, 1986: 16). Dicho término fue reemplazado por otros que se utilizaron por más de medio siglo, tales como: desadaptado, inadaptado social, con problemas de adaptación, mentalmente enfermo o perturbado, mentalmente trastornado (o con trastornos mentales), educacionalmente incapacitado, predelincente, delincuente, emocionalmente discapacitado, socialmente

discapacitado, niños conflictuados o conflictivos, niños con problemas de conducta. Cada uno de estos términos adquiriría cierta intención según el contexto en que se empleaban. (Shea, 1986: 16)

En 1961, Lambert y Bower elaboraron una definición de los trastornos emocionales infantiles que fue muy aceptada y utilizada para efectos de selección escolar, en ella se distinguen los aspectos de intensidad de la conducta y la repercusión en el aprovechamiento educativo personal y social:

...el niño emocionalmente discapacitado se define como el que sufre una reducción de moderada a marcada, en su libertad de conducta, la que a su vez reduce su capacidad para funcionar eficazmente en el aprendizaje o el trabajo en común a otros. En el aula esta pérdida de libertad afecta a las experiencias educativas y sociales del niño... (en: Shea, 1986: 16)

En 1968, Hewett definió al niño emocionalmente trastornado de la siguiente manera:

... es un fracaso social...su conducta, por una u otra razón, es la de un desadaptado, de acuerdo con las experiencias de la sociedad en que vive...Cuando la conducta de un individuo se desvía de lo que se espera de su edad, sexo y condición social ese individuo es un *desadaptado* y puede experimentar serias dificultades para abrirse camino. (en: Shea, 1986: 17)

Esta definición centra su interés en factores observables en la producción de las conductas, como la edad, sexo, *status* social y las expectativas del grupo social donde se desarrolla el individuo. Sin embargo omite las repercusiones sociales de éstas en el acto educativo centrándola en el individuo a quien se le considera como un fracaso de la sociedad.

En 1969, Woody definió a los niños emocionalmente trastornados como "...aquel que no puede o no quiere adaptarse a las normas de conducta socialmente aceptables y que por consiguiente malogra sus propios progresos escolares, los esfuerzos de aprendizaje de sus compañeros de estudio y sus propias relaciones personales." (en: Shea, 1986: 18). Su aportación se relaciona con el hecho de que un determinado contexto considera aceptable o no una conducta, así como con el éxito escolar y social que el alumno tendrá en el futuro. Su posición teórica es del aprendizaje social ya que reconoce la posibilidad (y la voluntad) de la persona para aprender a comportarse en su contexto social.

Posteriormente Hewett y Forness en 1974, propusieron una definición de sujeto emocionalmente trastornado que centra el interés en la conducta que se manifiesta en el aula de clases: "...es un niño distraído, ensimismado o inconformista en grado tal que nunca satisface las expectativas del maestro y de la escuela." (en: Shea, 1986: 18). Cabe hacer el señalamiento que estos autores además de dar relevancia al contexto social inmediato, introducen la figura del "observador", esto es, aparece el punto de vista de un sujeto fuera de la relación maestro-alumno y además proponen un proceso de evaluación en el cual se definen parámetros que toman en cuenta edad, contenidos y contexto escolares. La aparición del observador externo al acto educativo define una posición clínica de experto que emite un juicio de valor acerca de las relaciones sociales que se desarrollan en un centro escolar.

Por otra parte, Reinert en 1976 introduce el término "niños en conflicto" para referirse a los niños emocionalmente trastornados, con problemas de conducta y/o mentalmente enfermos cuando en su desarrollo personal o educacional su comportamiento muestra efectos negativos, los cuales varían de un niño a otro en gravedad y pronóstico. (en: Shea, 1986: 19). Este autor da relevancia a las diferencias individuales en cuanto a la intensidad que caracteriza a la conducta y, como en Hewett, observa posibles dificultades para la vida futura, inmediata o a largo plazo, del sujeto que las presenta.

Ante todo lo anterior es importante aclarar que se puede hablar de trastornos de la conducta transitorios, por ejemplo los ajustes durante la adolescencia, y permanentes como lo son las psicopatías. De esta manera es que Redl refiere que cualquier individuo considerado "normal" puede tener períodos de crisis, conflictos, depresiones y/o estrés en algún momento de su vida, lo que pueden llevarle a manifestar conductas extrañas o socialmente inaceptables, similares a las que presentan las personas consideradas emocionalmente trastornadas (en: Shea, 1986: 15). Por tanto, frente a una situación problemática que se presente en el aula, la información que pueda obtenerse acerca del alumno o la alumna respecto a su desempeño escolar en los ciclos anteriores, así como de la familia, cobra relevancia para determinar la pertinente forma de atención.

En el siglo XXI la concepción de lo que son o pueden ser los problemas de conducta en niños y niñas en edad escolar, que se manifiestan durante su estancia en la escuela, incorporan elementos contextuales de tiempo y espacio que no pueden ser pasados por alto así como el grupo humano donde se presenta la conducta que recibe un juicio valorativo de “problemática”. Al respecto y de acuerdo con Valencia y Andrade, las conductas problema en los niños refieren “...aquellos comportamientos y pensamientos no habituales o tipos de comportamiento no esperados socialmente por los adultos.” (2005: 500).

Por lo anterior, se considera necesario que las y los docentes de escuela primaria posean las competencias que les permitan identificar la intensidad, duración y frecuencia en las conductas que salen de la norma, así como ubicarlas en el contexto social que rodea cada situación en que se presentan. La reflexión y contrastación con lo teórico hará posible decidir las acciones adecuadas a las necesidades se detecten ya sea para implementar los programas de reforzamiento educativo o bien para solicitar el apoyo médico, psicológico o psiquiátrico pertinente.

1.2. Teorías de la causalidad

Explicar las causas o los procesos que subyacen al aquí y ahora de una determinada situación lleva consigo la perspectiva personal de quien emite el juicio. Esto representa la oportunidad de mirar al mismo fenómeno desde diferentes ángulos, sin embargo también llega a constituir una dificultad al tratar de consensar acerca de lo que puede estar generando la aparición de problemas de conducta en las aulas de la escuela primaria y por tanto, dificultar también la puesta en práctica de acciones para atenderlos.

Las concepciones de los profesionales acerca de lo que son los problemas de conducta difieren respecto a su área de formación. Así, un médico, un psicólogo y un sociólogo tendrán opiniones diferentes al conceptuar y expresar, de acuerdo con su disciplina y experiencia personal, cómo se manifiestan durante la interacción social en el ambiente escolar para ser considerados como tales.

Para la presente investigación se consideró pertinente utilizar los aportes que ha hecho la Psicología para explicar la presencia de los problemas de conducta en los niños y niñas escolares. Esta disciplina permite adoptar una postura teórica que da los elementos para argumentar las formas pedagógicas de atención a éstos.

Rhodes, Tracy y colaboradores sintetizaron en cuatro enfoques teóricos, aplicables al ámbito educativo, las causas de la aparición de los problemas de conducta en el aula (en: Shea, 1986: 28):

1. Teoría Conductista,
2. Teoría Biofísica,
3. Teoría Ambiental y
4. Teorías Psicodinámicas-Psicoanalíticas.

A continuación se desarrollan cada una de éstas y además se exponen las formas de atención psicopedagógica acordes con su planteamiento teórico.

1.2.1. Teoría Conductista

Esta teoría define la conducta humana como el conjunto de acciones observables y medibles. A diferencia de otras corrientes psicológicas que buscan explicar el *por qué* de la conducta y el *cómo* los factores internos del ser humano la influyen, la teoría conductista se ocupa principalmente acerca de lo aceptable o inaceptable de las conductas frente a determinado estímulo que el individuo produce y de las posibilidades de modificarlas o extinguirlas. (Shea, 1986: 29)

Quienes son partidarios de esta teoría, aceptan que la conducta de los individuos está determinada principalmente por factores externos a él, presentes en su ambiente donde se desarrolla. La conducta que se exhibe (adaptada o desadaptada) es el resultado de la aplicación de los principios de “reforzamiento” o refuerzo (positivo y negativo) y castigo.

Bandura, 1969; Eysenck, 1960; Hull, 1943; Pavlov, 1941; Skinner, 1953 y 1971; Thorndike, 1932; Watson, 1930; y Wolpe, 1961, son algunos de los autores que han desarrollado esta teoría, así como técnicas de modificación de la conducta y sus aplicaciones a problemas relativos a ésta en individuos o grupos.

Siguiendo los principios que propone esta teoría para resolver situaciones de problemas de conducta en el aula clase, el docente tendrá que implementar un programa de actividades que incluyan los reforzadores negativos o positivos (inhibidores o incentivos) acordes a la conducta que se desea generar o cambiar. Los procedimientos requieren que el maestro:

1. Observe y determine la conducta a cambiar.
2. Seleccione y presente el reforzador positivo o negativo adecuado en el momento apropiado.
3. Diseñe y ponga en operación una técnica de intervención basada en principios del refuerzo, de manera sistemática.
4. De seguimiento y evalúe la efectividad de la intervención.

1.2.2. Teoría Biofísica

En esta teoría se considera que los problemas de conducta y de aprendizaje tienen primordialmente causas orgánicas. De esta forma, los defectos físicos, las disfunciones y enfermedades tienen una relación directa con el comportamiento. Los seguidores de esta corriente dan un papel secundario o nulo al contexto que circunda al sujeto.

Shea clasifica los defectos físicos que pueden alterar el comportamiento humano en cuatro grupos (1986: 32):

1. Defectos estructurales: cuando una o más partes del cuerpo son defectuosas por su tamaño o forma, por ejemplo espina bífida, pie equino, labio leporino, etc.
2. Defectos funcionales: si una o más partes del cuerpo presentan disminución en su funcionamiento, por ejemplo hipoacusia, debilidad visual, etc.

3. Errores genéticos del metabolismo: a la incapacidad del cuerpo para convertir determinadas sustancias químicas para el normal funcionamiento, por ejemplo, fenilcetonuria, hipotiroidismo, etc.
4. Enfermedades de la sangre: si las características de la sangre la hacen incapaz de realizar sus funciones adecuadamente, por ejemplo anemia, hemofilia, etc.

Dichos defectos físicos pueden tener su origen en la herencia o en el ambiente. Si se trata de efectos por agentes ambientales pueden darse antes, durante o después del nacimiento.

Los programas educativos que se basan en los supuestos de esta teoría ponen especial interés en cambiar o compensar el defecto orgánico.

Cruickshank, 1961; Fernald, 1943; Frostig, 1964; Getman, 1962; Itard, 1962; Kephart, 1960; Seguin y Kanner, 1964; y Strauss y Lehtinen, 1947 son algunos de los autores que han desarrollado la teoría biofísica y su aplicación en niños y jóvenes con problemas de conducta.

La atención a situaciones de problemas de conducta en la escuela primaria, por parte del maestro especialista, basada en esta teoría se realiza en un aula de apoyo diferente a la de clases regulares y tiene un énfasis médico-terapéutico, esto es, se centra en el “defecto” del alumno tendiente a compensar o eliminarlo omitiendo en su análisis la influencia del medio social. Pone además especial interés en el orden y la rutina de las sesiones, presenta de manera ordenada y secuencial las tareas por cumplir y reduce en lo más posible los estímulos ambientales externos.

1.2.3. Teoría Ambiental

Este enfoque teórico combina los puntos de vista de la sociología y la ecología. En él se reconoce la importancia de las interrelaciones que se dan entre un organismo y su entorno, incluido el social. Esta teoría explica los cambios de conducta del individuo por la influencia del medio que le rodea.

En su aplicación a la educación de niños y jóvenes con problemas de conducta, la sociología es el estudio de las fuerzas sociales que de un modo u otro afectan a estos individuos.... [Y...] la

ecología es el estudio de la relación recíproca entre el niño o grupo y otros (individuos, grupos y objetos) del entorno. (en: Shea, 1986: 33)

La explicación que aporta esta teoría acerca de la aparición de los problemas de conducta mantiene una perspectiva de desviación o divergencia y se le reconoce como una “enfermedad” que lleva a la violación de las reglas sociales. Dicha perspectiva plantea dos interrogantes de importancia según Des Jarlais (Shea, 1986: 34):

1. ¿Cuáles son las fuerzas sociales que promueven la conformidad o la violación de las reglas?
2. ¿Qué relaciones existen entre quienes obligan a cumplir las reglas y quienes las violan?

Se intenta dar respuesta a estas preguntas desde cuatro enfoques teóricos de la sociología para explicar la conducta transgresora (Shea, 1986: 34):

1. Desde la *anomia*, propuesta por Durkheim en 1951, que alude a la falta de reglas o inhibidores sociales en la estructura de una sociedad que regula o limita de manera eficiente la conducta individual o del grupo.
2. Desde la *teoría de la desorganización social*, que implica la disminución o inexistencia de oferta: ocupacional, educación, servicios religiosos, oportunidades de esparcimiento y recreación. Esta condición es directamente proporcional con los índices de delincuencia y criminalidad.
3. La *transmisión cultural*, que sostiene que la conducta criminal se aprende como resultado de asociaciones del individuo con personas y grupos que producen desviaciones.
4. El *funcionalismo*, como teoría de causalidad de la conducta especial propuesto por Parsons en 1951, explica la tensión entre las personas y organizaciones que dan cumplimiento a las normas sociales y aquellas personas y organizaciones que violan o transgreden las normas y que esta pugna mantiene un estado de “equilibrio dinámico”.

La elaboración y aplicación de programas para niños y jóvenes con problemas de conducta con el enfoque de la teoría ambiental queda a cargo de los docentes de educación especial, quienes llevan a cabo su participación terapéutica de manera individual o grupal. Estos programas tienen estas características específicas (Shea, 1986: 36):

1. Tienen presente que el ambiente influye en el grupo y/o individuo, por tanto, se manipula el entorno como aporte terapéutico que beneficia al individuo y/o grupo.
2. Tienen presente que la interacción social es recíproca y dinámica entre el grupo y/o individuo y el ambiente, por tanto, se supervisa y manipula esta relación en beneficio del individuo y/o grupo.

1.2.4. Teorías Psicoanalíticas-Psicodinámicas

Este grupo de teorías se desarrollaron a partir de la teoría psicoanalítica de Sigmund Freud. Tienen en común la existencia de una vida intrapsíquica dinámica, pero varían considerablemente respecto al efecto del ambiente en dicha vida interna, al impulso instintivo básico de la vida psíquica y a las funciones de los componentes de la personalidad. (Shea, 1986: 36)

Los teóricos que sustentan estas teorías consideran que las causas de la conducta humana están determinadas por una vida intrapsíquica dinámica. “Freud percibía a la personalidad como algo compuesto por tres elementos interrelacionados: el id, el superego y el ego.” (Shea, 1986: 37)

Al aplicar una estrategia educacional basada en esta corriente se pretende identificar el origen y significado psíquico de la conducta inadaptada, así como de las relaciones interpersonales que el niño presenta con los demás, especialmente con el maestro. Esta postura es muy aceptada por los psicoterapeutas en general. Su principal objetivo es comprender por qué el niño tiene tal o cual comportamiento en la escuela.

Algunos especialistas dan mayor relevancia a la comprensión de los factores psicológicos por lo que realizan interpretaciones de la conducta en un contexto

psicodinámico, empleando conceptos psicoanalíticos. Otros consideran al niño más en relación con su ambiente total, basados en los aportes teóricos de Adler (1928) y de Erikson (1950), y se centran su atención profesional en comprender la falta de capacidad de adaptación para enfrentar las presiones y exigencias necesarias para aprender y desenvolverse en la escuela. (Shea, 1986: 38)

La atención especializada que se basa en este enfoque deja en segundo plano los objetivos educativos que plantea la escuela y centra como imperativo el desarrollo de la comunicación y aceptación por parte del niño al contexto, así como a lograr establecer una relación positiva y de confianza con el adulto. El docente es visto como un “terapeuta educativo” que acepta, tolera e interpreta constantemente la conducta del niño.

Por lo anteriormente expuesto se puede concluir que estudiar los problemas de conducta y emocionales que se presentan en el aula de clases de las escuelas primarias, así como tratar de definir las causas de su aparición, resulta muy complejo ya que involucra el análisis de diversos aspectos, tales como: lo cultural, influencia genética, temperamento, dinámica del grupo social primario, relación con las figuras parentales y experiencias traumáticas, donde todo esto puede ser o no causa por sí mismo o bien constituirse en factor de riesgo para la aparición de conductas no deseables.

Las problemáticas de conducta que se viven en la cotidianidad del salón de clases no representan propiamente necesidades educativas especiales, ya que generalmente no afectan el aprendizaje y/o aprovechamiento de las y los alumnos, pero de no ser atendidas de manera adecuada por los profesores se pueden configurar en una barrera para el aprendizaje y la participación social.

1.3. Problemas de conducta en el aula

Valencia y Andrade (2005: 500), citan una publicación de Achenbach y Edelbrock realizada en 1987, en la que mencionan la existencia de dos componentes principales al analizar la conducta de los niños: uno externo que incluye los problemas de agresión, hiperactividad e impulsividad y otro interno que incluye problemas de ansiedad,

depresión, aislamiento social e introversión. En el mismo documento, las autoras citan a Reynolds, quien define a las conductas externalizadas como aquellos comportamientos dirigidos al exterior que producen daño o molestia a los otros, tales como la agresión, el robo y la mentira, los cuales manifiestan una mala adaptación a la sociedad, por otra parte, las conductas internalizadas son aquellos comportamientos dirigidos al interior en los que se incluye la ansiedad, afecto depresivo y miedo excesivo, los cuales funcionan de forma inadaptada al producir daño o malestar a sí mismo.

Frola identifica las condiciones conductuales y emocionales que con mayor frecuencia se observan en los niños que asisten a la escuela (2004: 68). Dicha autora las clasifica en términos de excesos o déficits conductuales, pero precisa que el contexto escolar es quien ofrece el parámetro para su valoración. Cabe hacer notar la relación que la autora establece entre los términos conductual y emocional, porque afirma que cuando las emociones de los niños se ven alteradas, éstos lo manifestarán en su estado de ánimo y es cuando puede ser observable por el docente.

De acuerdo con Frola (2004: 70) el déficit conductual comprende:

1. Aislamiento, introversión, inhibición e interacción escasa: estas conductas tienen un matiz cultural que las hace difícil de calificar en los niños. En algunos grupos lo socialmente aceptable es que el comportamiento sea poco expresivo motriz y verbalmente. En otros quien presenta este tipo de comportamientos sale de lo "normal".
2. Ansiedad: la autora refiere a esta conducta como de "evitación de situaciones amenazantes". En este sentido, los y las niñas que la presentan prefieren huir de situaciones sociales que les generan angustia y como consecuencia se pierden de experiencias escolares que redundan en un bajo aprovechamiento escolar.

En los excesos conductuales considera:

1. Hiperactividad por inadecuadas pautas de crianza: exceso de actividad motriz, verbal intelectual y disruptiva, sin compromiso neurológico. La generan patrones de

crianza con uso de reglas y normas sociales que difieren al contexto escolar donde se ubica al niño o niña. (72)

2. Hiperquinesia: denominada como Síndrome de Disfunción Cerebral Mínima, según el DSM IV, 1995,

...es un trastorno en el desarrollo de la atención, del control de los impulsos y de la conducta gobernada por reglas, que surge en el desarrollo temprano, es crónico y afecta todas las áreas de funcionamiento social, no se atribuye a retraso mental, ni a impedimentos neurológicos severos, sino a leves y difusas descargas en el sistema nervioso... (73)

Este síndrome se caracteriza por el exceso de actividad, impulsividad (falta de autocontrol), temeridad y “desobediencia patológica”.

3. Conducta agresiva e impulsividad: se observan conductas que hacen daño a los demás mediante expresiones violentas. Los niños agresivos presentan déficits en sus habilidades de interacción social como la empatía y poder conocer el punto de vista del otro. A esta conducta le subyace un componente bioquímico del funcionamiento del sistema nervioso, pero también tiene un fuerte componente contextual. (76)
4. Conductas de oposición: puede ser pasivo o activo. En el pasivo el niño o niña simplemente no actúa frente a la solicitud de actividad por parte de la figura de autoridad. En el caso del opositor activo el niño o niña confronta a quien representa una figura de autoridad manifestando conducta hostil, de resentimiento, de enojo o de agresividad. (77)

Por otra parte Mariano Moraleda (1999: *n.d.*) toma como base el desarrollo social del individuo para hacer una clasificación de las conductas observadas en niños y adolescentes escolares. En ellas se pone de realce la carencia de habilidades sociales.

Asociadas al uso de patrones de conducta activa y disruptiva que aparecen con mayor frecuencia, intensidad o duración de lo esperado.	<u>Agresivos:</u> Manifiestan una conducta conflictiva, explosiva y hostil, ignoran y violan los derechos de los otros, molestan a los demás, amenazan o insultan, amedrentan, violentan, provocan, agreden, humillan y desprecian a los otros, son crueles e irritables, sólo se preocupan por conseguir sus intereses sin tener en cuenta el de los demás. No ayudan ni colaboran con los demás.
	<u>Dominantes:</u> Muestran tendencia a buscar puestos de autoridad, a dominar a los demás para el propio provecho, a competir para ser superiores a los otros, son mandones y para conseguir sus deseos no les importa usar cualquier método. Suelen tener conflictos con los iguales y con los adultos a los que desafían su autoridad.
Asociadas al uso de conductas inhibidas y silenciosas generalmente acompañadas de patrones de evitación social.	Los <u>tímidos:</u> Evitan el contacto social con los otros y pasan apuros cuando tienen que hacerlo (sienten ansiedad, ahogo, taquicardia, rubor, recelo, inseguridad, exudación), no responden a las interacciones, no toman la iniciativa, se limitan a mirar y a seguir las directrices de los otros. Son vistos como introvertidos, pasivos o temerosos del contacto social. Tienen pocos amigos, se caracterizan por sus sentimientos de inferioridad y baja autoestima.
	Los <u>retraídos:</u> Estos individuos se abstienen de la relación social no por miedo a la misma sino por indiferencia y falta de interés, este retraimiento les lleva replegarse sobre sí mismos, a vivir al margen de los demás. A limitar sus relaciones con los demás. Este retraimiento les permite evitar las situaciones desagradables que pudieran encontrar en la relación social y estar protegido del sufrimiento que éstas pudieran ocasionarle.

La conducta que presentan los alumnos y las alumnas en las aulas de primaria generan, en ocasiones, ambientes poco propicios para las actividades escolares. Sin embargo, las conductas disruptivas son las que se advierten con mayor facilidad por causar alteraciones en la dinámica de los grupos, pero es necesario advertir, analizar y proceder de manera educativa con la integración de quienes se relacionan poco o nada

con sus compañeros, compañeras o maestros durante su estancia en la escuela porque ellos y ellas tienen un alto riesgo a presentar deserción en este nivel educativo o en la secundaria.

Como resultado de la revisión bibliográfica se puede concluir que el término “problemas de conducta” se aplica a las manifestaciones conductuales observables de los individuos que salen de la norma o ideal deseado de quien observa, misma que tiene como referente un contexto social determinado en tiempo y espacio. Al situarlo en el contexto escolar nos referimos a conductas no esperadas o no deseables de las y los niños desde la perspectiva de sus maestros o maestras. Sin embargo, para que puedan clasificarse como tales, deben cubrir características de: frecuencia, intensidad, duración y tipo de conducta (exceso o déficit de movilidad del individuo), así como la situación específica en que se produce. (Frola 2004: 70; Valencia y Andrade, 2005: 501)

Respecto a la génesis de la aparición de las problemáticas de conducta en el aula, el presente estudio acepta la teoría ambiental, la cual pondera al medio circundante al sujeto como causa principal del fenómeno en las escuelas primarias y que éste incluye tanto al contexto familiar como al escolar. No obstante cabe precisar que se acepta que en algunos casos los factores orgánicos característicos de niños y niñas (trastornos oposicionista desafiante, inatención o hiperactividad) generan situaciones críticas que requieren de respuestas educativas oportunas y adecuadas por parte de sus profesores.

Por lo anterior se propone en esta investigación un trabajo para fortalecer las competencias docentes de maestras y maestros en activo basado en la contribución teórica de Phillippe Perrenoud, quien en la década de los 90 del siglo XX llevó a cabo investigaciones que concretó en propuestas para el desarrollo profesional de los maestros en servicio. Como resultado de éstas sistematizó las posibilidades de mejora de la gestión escolar categorizando las necesidades de profesionalización de los docentes en diez familias de competencias (2004: 12). Cada una de éstas a su vez se divide en otras más específicas, de las cuales es posible retomar el análisis de algunas de ellas que se relacionan directamente con la atención de los problemas de conducta en el aula por parte de los maestros y maestras de grupo.

La pertinencia de emplear este fundamento teórico reside en que las investigaciones del autor en mención tienen como centro de atención el fortalecimiento de los centros escolares para abatir los problemas de violencia en éstos a través de la organización de acciones que se llevan a cabo en las escuelas por parte de los propios maestros. Su discurso se basa en el desarrollo de competencias profesionales docentes y constituye hoy en día un valioso aporte para atender a la diversidad en la escuela.

En el siguiente capítulo se analiza el desarrollo profesional docente desde el enfoque de las competencias incidiendo en la formación continua de las y los docentes en servicio para el diagnóstico y atención de los problemas de conducta que se presentan en el aula.

CAPÍTULO II

COMPETENCIAS DOCENTES

El término “competencia” se empleó en los años 70 del siglo XX principalmente en el ámbito laboral y aludía a las capacidades del individuo para desarrollar con eficiencia su tarea. Hacia los 90’s del mismo siglo, se introduce en el discurso de la política internacional como parte de los procesos de globalización, en el que se reconoce a la diversidad cultural, como una posibilidad para proporcionar soluciones a los problemas que la educación escolarizada enfrenta.

Por tanto, hablar de las competencias o de un enfoque educativo basado en competencias constituye hoy en día mucho más que una moda.

Su implementación para dar un enfoque diferente a los que se venían planteando en los *curricula* de los diferentes niveles educativos proporciona un nivel de complejidad y hasta incertidumbre que ha provocado críticas a favor y en contra del uso del término o de su enfoque aplicado a la educación.

Lejos de considerar a las competencias como el remedio maravilloso (Coll, 2007: 34) para eliminar todos los problemas que tiene actualmente la educación, bien vale la pena analizar las posibilidades que plantean para enfrentar las necesidades de educación que presenta la sociedad actual.

2.1. Definición de competencia

Emitir una definición de la palabra “competencia” es complicado debido a la polisemia del término. Así, puede ser usado por lo menos en tres diferentes formas:

- Referido a capacidad o dominio.
- Referido a contienda o lucha.
- Referido a incumbencia o pertinencia.

Aplicada en el ámbito educativo, que es el caso que nos ocupa, la competencia tendrá una connotación de capacidad, dominio y aptitud, asimismo se relaciona directamente con los actos de las personas y se hallará en una situación real.

De acuerdo con Zabala (2008: 97) y Zaitegui (2009: 8), el hablar de acciones humanas nos remite necesariamente a una contextualización socio-histórica a la que pertenece un individuo, por tanto, la competencia permite a éste dar respuesta de manera eficiente a los problemas a que se enfrenta a lo largo de su vida, asimismo, involucra al mismo tiempo, de manera interrelacionada, conocimientos, actitudes, habilidades y valores.

Actualmente existen debates y argumentos a favor y en contra del uso del término “competencia” en educación, ya que éste inicialmente fue utilizado en el ámbito laboral. Los esfuerzos por llegar a acuerdos conceptuales al respecto han dado como resultado el que existan variadas definiciones, mismas que interesan revisarse para analizar su implicación directa en la elaboración y aplicación de los currícula según los diferentes niveles educativos. A continuación se presentan algunas tendencias que trabajan el concepto siguiendo un orden cronológico:

1. Consejo europeo, 2001. En el texto “Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación”, las competencias fueron definidas como “...la suma de conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a una persona realizar acciones.” (Zabala, 2008: 38)
2. Phillipe Perrenoud define a la competencia como:

... la aptitud para enfrentar eficazmente una familia de situaciones análogas, movilizand
a conciencia y de manera a la vez rápida, pertinente y creativa, múltiples recursos
cognitivos: saberes, capacidades, microcompetencias, informaciones, valores, actitudes,
esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento. (Zabala 2008: 41)
3. La Unidad Española de Eurydice-CIDE* , 2002 las define como: “...las capacidades, conocimientos y actitudes que permiten una participación eficaz en la vida política, económica, social y cultural de la sociedad.” (Zabala 2008: 38)

* Centro de Investigación y Documentación Educativa.

4. OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico), 2002 define a la competencia en el proyecto DeSeCo (Definición y Selección de Competencias) como:

...la habilidad de cumplir con éxito las exigencias complejas, mediante la movilización de los prerrequisitos psicosociales. De modo que se enfatizan los resultados que el individuo consigue a través de la acción, selección o forma de comportarse según las exigencias. (Zabala 2008: 38)

Asimismo, en el DeSeCo se complementa esta definición señalando el medio para conseguirla: "...cada competencia es la combinación de habilidades prácticas, conocimientos (incluidos conocimientos tácitos), motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que pueden movilizarse conjuntamente para la acción realizada en una situación determinada pueda ser eficaz." (Zabala, 2008: 38)

5. Generalitat de Catalunya, 2004. La *Consellería d'Educació de la Generalitat de Catalunya* conceptualiza a la "competencia básica" como:

...la capacidad del alumnado para poner en práctica de una forma integrada conocimientos, habilidades y actitudes de carácter transversal, es decir que integren saberes y aprendizajes de diferentes áreas, que a menudo se aprenden no solamente en la escuela y que sirven para resolver problemas diversos de la vida real. (Zabala, 2008: 40)

6. El documento Marco para el Currículum Vasco, AA.VV., 2005. En él se precisa lo que es una competencia estable y aporta dos definiciones que se complementan una con la otra. La primera refiere que ésta es: "...la capacidad para enfrentarse con garantías de éxito a tareas simples o complejas en un contexto determinado." La segunda expone que "...una competencia se compone de una operación (una acción mental) sobre un objeto (que es lo que habitualmente llamamos 'conocimiento') para el logro de un fin determinado." (Zabala, 2008: 39)
7. Carles Monereo Font para el 2005 hace una diferenciación entre los términos estrategia y competencia dando a ésta última un nivel de complejidad superior de la siguiente manera:

...estrategia y competencia implican repertorios de acciones aprendidas, autorreguladas, contextualizadas y de dominio variable..., mientras que la estrategia es una acción específica para resolver un tipo contextualizado de problemas, la competencia sería el dominio de un amplio repertorio de estrategias en un determinado ámbito o escenario de la actividad humana. Por lo tanto, alguien competente es una persona que sabe 'leer' con gran exactitud qué tipo de problema es el que se le plantea y cuáles son las estrategias que deberá activar para resolverlo. (Zabala, 2008: 40)

8. Para Antoni Zabala:

La competencia ha de identificar aquello que necesita cualquier persona para dar respuesta a los problemas a los que se enfrentará a lo largo de su vida. Por tanto, competencia consistirá en la intervención eficaz en los diferentes ámbitos de la vida mediante acciones en las que se movilizan, al mismo tiempo y de manera interrelacionada, componentes actitudinales, procedimentales y conceptuales. (2008: 45)

9. Gimeno Sacristán recupera un rasgo que distingue a la competencia de otros aprendizajes o adquisiciones en la educación. Para él "...la competencia es una cualidad que no sólo se tiene o se adquiere, sino que se muestra y se demuestra, que es operativa para responder a las demandas que en un determinado momento pueden hacerse a quienes las poseen." (2008: 37)

A partir de estos trabajos, elaborados por diferentes autores y organizaciones sociales, es posible concluir algunos aspectos de la *competencia*:

- Refiere a la movilización de conocimientos y saberes, de manera articulada e interrelacionada, para enfrentar, con mayor o menor eficiencia, una situación específica.
- Dicha movilización se realiza de manera rápida, pertinente y creativa, frente a situaciones que pueden resultar análogas o parecidas, pero no iguales unas a otras, por lo tanto la competencia es dinámica y permite la actuación frente la incertidumbre.
- Involucra la articulación de diferentes dimensiones del ser: cognoscitiva, actitudinal y procedimental.

- Reconoce la naturaleza psicológica del conocimiento humano, que lleva consigo la aplicación de valores morales, actitudes éticas, emociones y motivaciones (querer hacer).
- Se destaca la importancia del contexto que rodea, significa e influye en una determinada situación, lo que involucra la pertinencia de la acción del individuo.
- La competencia es operativa: se muestra y demuestra, por lo tanto, valorar el grado de dominio alcanzado dependerá de quien observa un determinado desempeño. De ahí su complejidad para evaluarla.

Para el presente estudio es conveniente, además, hacer una distinción entre las competencias generales o genéricas y las específicas. Estas últimas nos permiten analizar la especialización de la respuesta del ser humano para poder desempeñar exitosamente una profesión.

2.2. Competencia general o genérica

Los trabajos realizados por la DeSeCo, de la OCDE en 2001, tendientes a dar un grado de concreción a lo abstracto de las definiciones mencionadas en el apartado anterior, dieron como resultado una primera definición de lo que serían entonces las competencias básicas, también denominadas generales o genéricas. Estas competencias deben reunir las siguientes características (Gimeno, 2008: 41):

- Contribuir a valorar qué resultados son valiosos para los individuos y las sociedades.
- Ayudar a los individuos a encontrar retos importantes en una amplia y variada serie de contextos.
- Que sean importantes para todos los individuos y no solo para los especialistas.

Dichas competencias:

...son conjunciones de condiciones integradas de los sujetos que permanecen como cualidades latentes de las personas. No son (...) algo absoluto, definitivo y estable sino que se nos muestra en un momento y en un estado de la competencia. No son capacidades fijas ni definitivas, sino algo cambiante, que evoluciona, no cerrado. (Gimeno, 2008: 46)

En el documento Recomendaciones del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente se expresa que las competencias básicas: "...son aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personales, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo." (Gimeno, 2008: 34)

Es así que las competencias generales o genéricas permiten a los individuos participar eficazmente en los diferentes ámbitos de la vida cotidiana al movilizar e interrelacionar a un mismo tiempo componentes actitudinales, motivacionales, procedimentales y conceptuales.

En el informe de Jaques Delors (informe para la UNESCO elaborado por la Comisión Internacional sobre Educación para el Siglo XXI, en el año 1996) se establecieron los cuatro pilares fundamentales para la educación basada en el enfoque de las competencias:

1. saber conocer,
2. saber hacer,
3. saber ser y
4. saber convivir.

El proyecto DeSeCo, de la OCDE en el 2001, clasifica las competencias clave en tres niveles:

1. La interacción dentro de un grupo socialmente heterogéneo.
 - a. Habilidad para relacionarse adecuadamente con otros.
 - b. Habilidad para cooperar.
 - c. Habilidad para manejar y resolver conflictos.
2. Actuar de forma autónoma.
 - a. Habilidad para actuar dentro de un marco general.

- b. Habilidad para confeccionar y llevar a cabo proyectos personales.
3. Utilizar los recursos o instrumentos interactivamente.
- a. Habilidad para usar el lenguaje, símbolos y textos de forma interactiva.
 - b. Habilidad para usar el conocimiento y la información de forma interactiva.
 - c. Usar la tecnología de forma interactiva.

Las competencias educativas generales, recogidas en el reciente documento Marco para el Curriculum Vasco son (en Zabala, 2008: 89):

1. aprender a pensar y aprender,
2. aprender a comunicar,
3. aprender a convivir,
4. aprender a ser uno mismo y
5. aprender a hacer y emprender.

Carles Monereo propone cuatro grandes ámbitos competenciales donde enmarca las competencias básicas (en Zabala, 2008: 89):

1. aprender a buscar información y a aprender,
2. aprender a comunicarse,
3. aprender a colaborar con otros y
4. aprender a participar en la vida pública.

En el documento “Recomendaciones del Parlamento Europeo y del Consejo” se presentan las siguientes competencias clave (en Gimeno, 2008: 34):

1. Comunicación en la lengua materna.
2. Comunicación en lenguas extranjeras.

3. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.
4. Competencia digital.
5. Aprender a aprender.
6. Competencias sociales y cívicas.
7. Sentido de la iniciativa y espíritu de empresa.
8. Consciencia y expresión culturales.

De acuerdo con Zabala el punto de convergencia de todos estos listado elaborados por autores y organizaciones acerca de las competencias genéricas es la idea de la formación integral de la persona, ya que toman en cuenta, de una u otra forma, todas las capacidades del ser humano (2008: 90).

La adecuada actuación de los seres humanos en la vida cotidiana supone el desarrollo de su vida en sociedad de manera comprometida para mejorarla. La formación de ciudadanos y ciudadanas debe estar encaminada a que sean competentes para dar respuesta a los problemas que se les presentarán a lo largo de su vida.

La convivencia diaria en un centro escolar implica la puesta en acción de las competencias básicas. Sin embargo para el desarrollo profesional los y las docentes deben contar con ciertas competencias más específicas, acordes al desempeño de su profesión, que les permita identificar necesidades educativas de los niños que requieran mayor atención. Estas forman parte de la esencia misma de cada docente y son las que hacen posible la toma de decisiones para la generación de ambientes sociales apropiados para el aprendizaje.

2.3. Competencia específica

A diferencia de la competencia genérica, las específicas permiten intervenir eficientemente ante una situación–problema concreta que se presente al individuo en el desarrollo de una profesión. Esto también implica la movilización de componentes

actitudinales, volitivos, procedimentales y conceptuales de manera interrelacionada a un mismo tiempo.

Al respecto, Antoni Zabala identifica cuatro dimensiones en las que los individuos deben aprender a desarrollarse para poder participar activamente en la sociedad, a saber: *la social, la interpersonal, la personal y la profesional* (2008: 90). Así por ejemplo, la competencia saber “comunicarse en la lengua materna” tendrá una connotación distinta al analizar el desarrollo de la persona en cada una de éstas. Es importante mencionar que queda implícito un carácter responsable y positivo en la competencia a analizar en cada una de las dimensiones propuestas, así como la aceptación de que están presentes diferentes motivaciones personales.

La *dimensión social* implica la competencia de participación activa y positiva tendiente a transformar la sociedad al comprenderla y valorarla. Siguiendo con el ejemplo arriba citado, el desarrollo de las competencias comunicativas pone en relevancia al diálogo para la participación positiva de la persona que permita contribuir en la consolidación de una sociedad más justa, solidaria y democrática.

La *dimensión interpersonal* se concreta en la posibilidad de relacionarse, comunicarse y vivir positivamente con los demás, cooperando y participando en todas las actividades humanas desde la comprensión, el respeto y la solidaridad.

La *dimensión personal* refiere a la competencia para ejercer de forma responsable y crítica la autonomía, la cooperación, la creatividad y la libertad. Esto lleva consigo el conocimiento de *sí* mismo, de la sociedad y de la naturaleza.

La *dimensión profesional* se cristaliza en la competencia del individuo para ejercer una profesión adecuada a sus capacidades. Implica hacer uso de los conocimientos y habilidades específicas de una profesión.

La actuación competente de los individuos en el ámbito profesional presupone la existencia de un soporte personal en áreas específicas de conocimiento formal y sistemático acerca de alguna disciplina, esto es, conocimientos, habilidades y actitudes específicas para su desempeño. Asimismo, en el desempeño de una determinada

profesión se identificarán componentes conceptuales, procedimentales y actitudinales que dependen de más de una disciplina. (Zabala, 2008: 137)

Se debe tener en cuenta que algunos componentes no tienen ninguna disciplina que aporte conocimientos sistemáticos sobre sus características, por ejemplo los actitudinales. Esto sucede al intentar categorizar en alguna disciplina la “responsabilidad” en el trabajo, que lleva consigo componentes motivacionales y volitivos. Éstos últimos serán imprescindibles para un adecuado desarrollo profesional y se concretan en el “querer hacer”. (Zabala, 2008: 141 y Zaitegui, 2009: 12).

Las competencias profesionales se crean durante los años de formación escolar, pero también con el hacer cotidiano al responder a una determinada situación de trabajo (Perrenoud, 2004: 11). El profesionalista responde ante una situación de manera global, pero moviliza ciertas competencias específicas, independientes las unas de las otras, para tratar ciertos aspectos de los problemas a que se enfrente.

Lo anterior invita a reflexionar acerca de las movilizaciones de recursos cognitivos que un individuo debe realizar para desempeñar una actividad profesional. Conviene apuntar que dicho desempeño se podrá considerar óptimo al contextualizarlo, y darle sentido al pensarlo inserto en un contexto social, con rasgos culturales que le definen de acuerdo a principios morales y éticos vigentes.

2.4. Competencias profesionales docentes

Los sistemas educativos tienen sobre sí el compromiso de dar una respuesta adecuada para contribuir a la humanización de la sociedad. Esto implica tener un prospecto de hombre del futuro y una sociedad en la que se pueda vivir con dignidad (Zaitegui, 2009: 1).

Las naciones desarrolladas y las que tienen influencia de éstas, han adoptado currículos con modelos educativos basados en desarrollo de competencias para la vida. Esta concepción pretende superar la instrucción a base de contenidos estáticos mediante la asunción de que el aprendizaje se construye en combinación de las posibilidades personales y el ambiente que le rodea. Este ambiente, y me refiero al

social, presenta características que nunca antes presentó: interculturalidad, inclusión, innovación.

Dar respuesta a las necesidades actuales de los educandos, a quienes les tocó vivir en un mundo globalizado, con presiones consumistas de la posmodernidad, constituye la principal preocupación de quienes consideramos que por medio de la educación se puede evitar quedar reducidos en consumistas vacíos, en clientes que son manipulados por intereses económicos deshumanizados. Nérida Zaitegui expresa al respecto el significado de educar en este tiempo: “Educar será pues sinónimo de hacer crecer, de humanizar y poner a cada niño y niña en las mejores condiciones para que desarrolle todas sus potencialidades, que posibiliten la creación de proyectos propios de vida, evitando que otros lo hagan por él o ella.” (Zaitegui, 2009: 8)

Ser docente hoy requiere una serie de competencias, mismas que pueden haberse desarrollado durante la formación inicial y muchas de ellas en la formación permanente a través de la experiencia. Pero no se puede asegurar que se hayan adquirido todas las necesarias.

Respecto al desarrollo de competencias a través de la experiencia, se considera que es mediante la reflexión de la práctica (la reflexión acerca de la acción) y, preferentemente de manera colectiva, la forma en que se pueden ir mejorando capacidades específicas a las situaciones reales, contextuales, a las que se enfrentan los docentes. Sin embargo, al hacer la revisión de las dinámicas que se adoptan durante las sesiones de los Consejos Técnicos Escolares (tiempo destinado para la reflexión de la práctica docente), así como de la organización que se plantea en las “agendas de trabajo” para dichas sesiones, se puede advertir que esta estrategia de formación continua tampoco está apoyando lo necesario al desarrollo profesional de las y los docentes en activo ya que, en general, se destinan mayores tiempos a la atención de situaciones administrativas y no a la actualización. Desarrollar las competencias profesionales docentes para la atención de los problemas de conducta que se presentan en la escuela primaria constituye una responsabilidad personal de cada uno de los profesores y profesoras pero también la institución escolar a la que se encuentran

adscritos/as debe apoyarles en su crecimiento proporcionando espacios de actualización y capacitación acordes a las necesidades que se viven.

Pero, ¿cuáles son las competencias profesionales docentes deseables para el profesorado de hoy día? Algunos autores han realizado acercamientos y/o propuestas acerca de éstas.

Ricardo Fernández, al citar a Escolano Benito, presenta una primera aproximación para definir la profesión docente en torno a tres papeles fundamentales (2003: 5):

- **Un papel técnico.** Se considera al docente como experto en guiar el aprendizaje de los alumnos, experiencia que permite incorporar algunas funciones que matizan la docencia clásica como la de tutoría, la gestión didáctica y la innovación.
- El papel que asocia al maestro con **aspectos éticos y socializadores** de la profesión. El docente es concebido como socializador e incorporador de los educandos en el entramado social. Enseña con el ejemplo de su comportamiento y valores. El profesor desempeña una función de control social mediante la evaluación basada en exámenes, calificaciones y obtención de grados académicos.
- Un papel que vincula al docente con la **satisfacción de las necesidades de autorrealización** de los individuos en formación y de sus demandas de bienes. En este caso el rol del maestro se identifica con el de preceptor o también de terapeuta.

Asimismo, el mismo Fernández señala que este primer acercamiento ha de ser transformado por las necesidades pedagógicas y didácticas que se van presentando ante las condiciones de la época. Concluye mencionando que se exige en el docente una correcta preparación tanto para la adquisición de conocimientos y actualización de los mismos como para el desarrollo de nuevas habilidades y destrezas que una sociedad en permanente cambio requiere.

Por otra parte, Perrenoud pretende comprender el movimiento de la profesión y elabora un inventario de diversas competencias docentes, que son más bien algo potencial y no lo ya formado en el maestro (2004: 15). Es, por decirlo así, lo deseable en el profesor.

Dicho inventario presenta diez enunciados que refieren a igual número de dominios de competencias prioritarias en la formación continua del profesorado de primaria. Cada competencia de referencia presenta competencias más específicas a desarrollar por los docentes en servicio.

Las diez familias de competencias profesionales docentes que él propone son:

COMPETENCIAS DE REFERENCIA	COMPETENCIAS MAS ESPECIFICAS PARA TRABAJAR EN FORMACION CONTINUA
1.-Organizar y animar situaciones de aprendizaje.	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer, a través de una disciplina determinada, los contenidos que hay que enseñar y su traducción en objetivos de aprendizaje. • Trabajar a partir de las representaciones de los alumnos. • Trabajar a partir de los errores y los obstáculos en el aprendizaje. • Construir y planificar dispositivos y secuencias didácticas. • Implicar a los alumnos en actividades de investigación, en proyectos de conocimiento.
2.- Gestionar la progresión de los aprendizajes.	<ul style="list-style-type: none"> • Concebir y hacer frente a situaciones problema ajustadas al nivel y a las posibilidades de los alumnos. • Adquirir una visión longitudinal de los objetivos de la enseñanza. • Establecer vínculos con las teorías que sostienen las actividades de aprendizaje. • Observar y evaluar los alumnos en situaciones de aprendizaje, según un enfoque formativo. • Establecer controles periódicos de competencias y tomar decisiones de progresión.
3.- Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación.	<ul style="list-style-type: none"> • Hacer frente a la heterogeneidad en el mismo grupo clase. • Compartimentar, extender la gestión de clase a un espacio más amplio. • Practicar un apoyo integrado, trabajar con los alumnos de grandes dificultades • Desarrollar la cooperación entre alumnos y ciertas formas simples de enseñanza mutua
4.- Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo.	<ul style="list-style-type: none"> • Fomentar el deseo de aprender, explicitar la relación con el conocimiento, el sentido del trabajo escolar y desarrollar la capacidad de autoevaluación en el niño. • Instituir y hacer funcionar un consejo de alumnos (consejo de clase o escuela) y negociar con ellos varios acuerdos. • Ofrecer actividades de formación opcionales, "a la carta". • Favorecer la definición de un proyecto personal del alumno.

5.-Trabajar en equipo.	<ul style="list-style-type: none"> • Elaborar un proyecto de equipo, de representaciones comunes. • Impulsar un grupo de trabajo, dirigir reuniones. • Formar y renovar un equipo pedagógico. • Afrontar y analizar conjuntamente situaciones complejas, prácticas y problemas profesionales. • Hacer frente a crisis o conflictos entre personas.
6.- Participar en la gestión de la escuela.	<ul style="list-style-type: none"> • Elaborar, negociar un proyecto de institución. • Administrar los recursos de la escuela. • Coordinar, fomentar una escuela con todos los componentes (extraescolares, del barrio, asociaciones de padres, profesores de lengua y cultura de origen). • Organizar y hacer evolucionar, en la misma escuela, la participación de los alumnos.
7.- Informar e implicar a los padres.	<ul style="list-style-type: none"> • Favorecer reuniones informativas y de debate. • Dirigir las reuniones. • Implicar a los padres en la valoración de la construcción de los conocimientos.
8.- Utilizar las nuevas tecnologías.	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar los programas de edición de documentos. • Explotar los potenciales didácticos de programas en relación con los objetivos de los dominios de enseñanza. • Comunicar a distancia a través de la telemática. • Utilizar los instrumentos multimedia en la enseñanza.
9.- Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión.	<ul style="list-style-type: none"> • Prevenir la violencia en la escuela o la ciudad. • Luchar contra los prejuicios y las discriminaciones sexuales, étnicas y sociales. • Participar en la creación de reglas de vida común referentes a la disciplina de la escuela, las sanciones, la apreciación de la conducta. • Analizar la relación pedagógica, la autoridad, la comunicación en clase. • Desarrollar el sentido de la responsabilidad, la solidaridad, el sentimiento de justicia.
10.- Organizar la propia formación continua.	<ul style="list-style-type: none"> • Saber explicitar sus prácticas. • Establecer un control de competencias y un programa personal de formación continua propios. • Negociar un proyecto de formación común con los compañeros (equipo, escuela, red). • Implicarse en las tareas a nivel general de la enseñanza o del sistema educativo. • Aceptar y participar en la formación de equipos. (15)

Zoia Bozu presenta en su documento “El perfil de las competencias profesionales del profesional de la ESO” (Educación Secundaria Obligatoria, en España), una definición de las competencias profesionales de los profesores como: “...el conjunto de

conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para realizar una docencia de calidad.” (2007: 4). Esto incluye el “saber” y “saber hacer” de los profesores en la forma de abordar satisfactoriamente los problemas que la enseñanza les plantea.

Por otra parte, durante el Congreso Internacional “Competencias Profesionales y Práctica Docente” celebrado en Oaxaca, México, en marzo de 2009, Nélida Zaitegui expuso que: “...la competencia docente es un actuación profesional que se fundamenta en tres ejes: ‘saber’, ‘saber hacer’ y ‘querer hacer’ en contextos y situaciones concretas y complejas para responder a unas necesidades y/u objetivos determinados.” (Zaitegui, 2009: 12)

A consideración de Zaitegui, éstas son las competencias que el profesorado necesita en este momento (2009: 12):

1. *Intrapersonales*: Autoconciencia, autoestima, asertividad, autenticidad, tolerancia, iniciativa personal, regulación emocional, actualización científica, didáctica y pedagógica.
2. *Interpersonales*: Creación de vínculos afectivos, reconocer y valorar al otro/a (acogida, comprensión altas expectativas). Competencias comunicativas (expresión y escucha activa, sentido del humor...)
3. *Gestión de aula*: Promover el diálogo como práctica y experiencia fundamental para la creación de conocimiento y finalidad moral. Ceder protagonismo al alumnado y facilitar el aprendizaje a participar. *Dar sentido a la actividad escolar* promoviendo aprendizajes estratégicos y funcionales. Fomentar la curiosidad y gusto por el conocimiento.
4. *Coordinación docente*: Poder realizar trabajo en equipo y asumir los compromisos que se generen en colectivo. Capacidad de reflexión, formación, análisis conjunto ante los problemas y de las alternativas a ellos. Establecer vínculos afectivos y profesionales (buen ambiente de trabajo). Saber dar y recibir ayuda. Poder coordinar las tareas de tutoría. Poseer competencias transversales. Participar en el grupo de manera coherente a la situación.

5. *Compromiso con el centro*: crear y compartir proyectos. Poseer sentido de pertenencia a la escuela. Conocer, dar voz y permitir la participación real de las familias de los educandos.
6. *Cultura moral*: estilos de relación, normas, valores, valor del trabajo. Tener sentido crítico, creatividad, iniciativa y decisión emprendedora.
7. *Compromiso con el entorno social*: Tener actitud abierta al entorno, viva y activa. Participar en proyectos conjuntos con otras instituciones, asociaciones, etc. Emplear el internet como forma de relación con el entorno social.

De acuerdo con Zaitegui, la actuación profesional docente en este mundo globalizado y posmoderno requiere de competencias que se demuestren en situaciones problemáticas concretas que se presentan en las escuelas y que implican “saber hacer”, pero sobre todo, “querer hacer” (2009: 17). La autora hace énfasis en el factor volitivo en la actuación del docente ya que en la práctica educativa no es suficiente con saber hacerlo.

La convivencia entre adultos y niños en los centros escolares generan, como en cualquier relación humana, conflictos diversos que el docente debe enfrentar y resolver eficientemente para lograr un ambiente social que permita el desarrollo de actividades escolares.

En el caso de los alumnos que presentan problemas de conducta, las competencias del docente, para ayudar su buen desempeño escolar, tendrán que ser aún más específicas dentro de su profesión para atender de manera oportuna y eficiente a las necesidades de quienes se encuentran bajo su responsabilidad durante el tiempo escolar cotidianamente.

Para el docente es de suma importancia contar con elementos que fortalezcan la asertividad para el análisis y resolución de conflictos. Esto supone que los y las profesores y profesoras poseen determinadas competencias para hacer posible que la convivencia o ambiente del aula permita el desarrollo satisfactorio de los aprendizajes.

No obstante, hay que recordar que algunas competencias profesionales se adquieren y desarrollan en la práctica.

“Aprender a convivir” es uno de los pilares de la educación con enfoque de las competencias que urge desarrollar en la sociedad de hoy, cada vez más individualista y violenta. A partir de esto se retoma la importancia de la formación continua, de manera sistemática, en los centros escolares como una necesidad para el fortalecimiento de ciertas competencias profesionales docentes, en el caso particular de este estudio, de las relacionadas con el desarrollo de habilidades sociales de los alumnos.

2.5. Competencias profesionales docentes relacionadas con el desarrollo de habilidades sociales en los alumnos

Motivo del presente estudio es definir las competencias con las que el docente de educación primaria ha de contar para la adecuada atención de los problemas de conducta en su clase regular, ya sea para la detección o para solicitar los apoyos necesarios a instancias educativas o médicas alternas. Generar y conservar un agradable ambiente de trabajo escolar permitirá organizar y llevar a cabo las actividades cotidianas con los alumnos de la mejor manera.

En la cotidianidad, la selección de competencias profesionales para la resolución de una problemática específica de la tarea docente, a partir del inventario de Perrenoud, es flexible y rara vez se alude a una sola familia y más bien se movilizan de diferentes de ellas, en forma espontánea durante la acción, pero estratégica en la reflexión de la acción. (2004:15)

Al elaborar un inventario de competencias que pueden ser movilizadas para la resolución de una problemática en educación es adecuado pensar que existen otras combinaciones posibles. La responsabilidad de la elección de las competencias específicas que se movilizan en una situación específica recae en el profesionalista, en la mirada que hace para dar solución a sus necesidades basado en su formación académica y experiencia laboral.

Se presenta el siguiente inventario a partir de la propuesta elaborada por Perrenoud (2004: 15):

1. Practicar el apoyo integrado, trabajar con alumnos con grandes dificultades.
2. Fomentar el deseo de aprender, explicitar la relación con el conocimiento, el sentido del trabajo escolar y desarrollar la capacidad de autoevaluación en el niño.
3. Prevenir la violencia en la escuela y en la ciudad.
4. Luchar contra los prejuicios y las discriminaciones sexuales, étnicas y sociales.
5. Participar en la aplicación de reglas de vida en común referentes a la disciplina de la escuela, las sanciones y la apreciación de la conducta.
6. Analizar la relación pedagógica, la autoridad y la comunicación en clase.
7. Desarrollar el sentido de las responsabilidades, la solidaridad y el sentimiento de justicia.
8. Elaborar un proyecto de equipo, representaciones comunes.
9. Hacer frente a crisis o conflictos entre personas.

La propuesta de este trabajo es desarrollar las que se consideran necesarias para que el docente de primaria resuelva con éxito las situaciones problemáticas que se generan por la conducta de sus alumnos y alumnas en el aula de clases.

2.5.1. Practicar el apoyo integrado, trabajar con alumnos con grandes dificultades

Debido a las políticas educativas internacionales acerca de equidad educativa y “escuela para todos”, se comenzó a integrar en las escuelas regulares, alumnos con capacidades diferentes. En México esta acción se llevó a cabo en 1993, a partir de la “*Declaración de Salamanca: de principios, política y prácticas para las necesidades educativas especiales*”, documento que se elaboró como resultado de los trabajos

hechos en la “*Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad*”, celebrada en Salamanca, España en junio del citado año.

Esto propició que las prácticas de apoyo psicopedagógico, que se habían mantenido en instituciones especiales, distintos a la escuela primaria, ingresaran a éstas para hacer un acompañamiento teórico, metodológico y didáctico para la atención de las nuevas necesidades de educación que empezaron a aparecer en las escuelas regulares.

La integración de los servicios de apoyo (Educación Especial) a los centros escolares de Educación Básica, constituyó un reto para los docentes regulares. Apareció la necesidad de desarrollar un trabajo conjunto entre un maestro de apoyo y un maestro de grupo regular, donde uno y otro den respuesta educativa oportuna, suficiente y adecuada a quienes presentan mayores dificultades de aprendizaje.

Actualmente, una de las finalidades del apoyo pedagógico es desarrollar la autonomía del docente de primaria para la detección de necesidades educativas especiales que puedan generar barreras para el aprendizaje y la participación en el contexto escolar., incluidas las situaciones de conducta que alteran la dinámica de la clase.

Por lo tanto, la competencia deseable en los profesores de clase regular es irse apropiando, poco a poco, de conocimientos y habilidades de los profesores especializados o de apoyo. Estas competencias se expresan en extenso en el apartado 2.6.

2.5.2. Fomentar el deseo de aprender, explicitar la relación con el conocimiento, el sentido del trabajo escolar y desarrollar la capacidad de autoevaluación en el niño

De acuerdo con Perrenoud sólo a una minoría de los estudiantes disfrutan “aprendiendo por aprender”. A la mayoría de las personas el *aprender* cuesta: tiempo, esfuerzo, en algunos momentos angustia, sensación de fracaso, frustración por no aprender, sentimiento de haber llegado a su límite de aprendizaje y miedo a lo que pensarán los “otros” acerca de su desempeño escolar (Perrenoud, 2004: 59). Es por eso que tomar la

decisión de *aprender y resistir* al sufrimiento implica la existencia de una buena razón para hacerlo.

El docente debe saber que el *deseo de conocer* tiene diversas motivaciones y que siempre están presentes en el aprendizaje de los alumnos. Puede ser que se tenga la intención de aprender para comprender algo, para actuar de alguna forma, para ser aceptado, querido o admirado, para seducir o hasta para tener poder.

Cuando en las clases los alumnos no establecen una buena relación con la escuela y sus fines sirve de muy poco tratar de infundir ánimos o tratar de llamar a la razón diciéndoles “es por tu bien”, “más adelante lo entenderás”. El aburrimiento y la falta de sentido a las tareas escolares pueden ser generadores de problemas de disciplina en el grupo (Perrenoud, 2004: 62).

Por ello, durante el proceso enseñanza aprendizaje el docente puede reforzar la decisión de aprender y de estimular el deseo de saber. Para lograr lo anterior los profesores deben poseer la competencia de resolver situaciones fundándose en la investigación y aportes teóricos existentes que le ayuden a explicar y tomar decisiones en su labor profesional cotidiana a partir de su análisis. (Perrenoud, 2004: 60)

De acuerdo con Perrenoud (2004: 61) la competencia profesional referida aquí requiere de dos recursos muy precisos:

- 1.- Comprender y poseer cierto dominio de las teorías psicológicas, sociológicas y conocimientos didácticos que generan o mantienen en deseo y la decisión de conocer.
- 2.- Tener dominio en la transposición didáctica, la transferencia de los conocimientos, el desarrollo del enfoque educativo basado en competencias y en las formas de enseñanza que hagan factible relacionar el currículum con la realidad social que viven los alumnos.

2.5.3. Prevenir la violencia en la escuela y en la ciudad

La escuela enfrenta una gran dificultad al tratar de enseñar a los alumnos a resolver los conflictos interpersonales de forma pacífica cuando la sociedad en la que ésta se encuentra inserta presenta características del uso de la violencia cada vez más graves.

Los valores que se pretenden inculcar y desarrollar en los estudiantes, mediante programas y actividades planeadas para ese fin, quedan en una abierta contradicción con los usos y costumbres de la sociedad actual. Solicitar a los niños “haz lo que te digo” en lugar de “haz lo que yo hago” queda cada vez más lejos de la posibilidad de resultar un aprendizaje sólido en las nuevas generaciones. “El tiempo del catecismo se ha acabado, ninguna educación puede ya valerse de la evidencia, por lo tanto, debe afrontar abiertamente la contradicción entre los valores que afirma y las costumbres existentes.” (Perrenoud, 2004: 122)

Pero además, dentro de la propia escuela es frecuente advertir que los niños se sientan amenazados en su integridad física y emocional por abusos de sus propios compañeros de clase. Se entiende entonces que es muy difícil aprender cuando se vive con miedo.

Por otra parte, la práctica docente presenta en su hacer cotidiano diferentes formas de violencia que Bourdieu denominó “simbólica” y refiere a la constante represión del uso de la libertad de expresión y de movimiento de las y los alumnos. Éstos y éstas llegan a tener el uso de la palabra solo en un 20% del total de la clase (Delamont, 2000: 137) y se les hace permanecer durante horas sin poder moverse de su lugar, asignado por el docente, sin su autorización. Una forma más de violencia propiciada por el profesor es la exclusión de los estudiantes por sus características, intelectuales, de comportamiento o de aliño personal.

La práctica de actividades sin sentido es una constante en los centros escolares. La misma obligatoriedad de la escuela representa el uso legal de la fuerza (Perrenoud, 2004: 125).

El cuestionamiento sería entonces ¿Cómo prevenir la violencia en la sociedad si ésta es tolerada y practicada en la misma escuela? ¿Cómo hacer que se desarrolle la justicia si no se hace durante las horas de clase?

Para ello, las competencias docentes que se plantean son:

1. Poder reconocer en la práctica las formas de violencia física y simbólica que se legitiman en el aula y centro escolar; hacer hablar a las y los alumnos acerca de éstas y elaborar “la ley” que permita la convivencia y prohíba la violencia.
2. Saber analizar el currículum para identificar las formas de exclusión cultural que violenten a los estudiantes y
3. Desarrollar la justicia viviéndola en cada salón de clases.

2.5.4. Luchar contra los prejuicios y las discriminaciones sexuales, étnicas y sociales

A este respecto hay que apuntar que no es suficiente con que el docente esté en contra de los prejuicios y la discriminación social, cultural y de género. Este es sólo el principio.

La atención que ofrezcan los educadores en un centro escolar debe tender al desarrollo de la tolerancia y la aceptación a las diferencias de todo tipo. Reconocer la diversidad en el aula exige de las y los profesores estar atentos tanto a las formas de relacionarse de ellos mismos con sus estudiantes y como a las que se dan entre éstos.

Esto implica una capacidad de constante cuestionamiento del por qué suceden las cosas en el entorno escolar. Esta actitud permanente de sospecha a lo que se presenta ante los ojos, permite al docente “ver de otra manera”, identificar lo que en el uso de la cotidianidad puede pasarse por común y empezar a hacer visible lo que pasaba invisible. Sin embargo esto no es suficiente. Reconocer que en un salón de clases se presenta, por ejemplo, discriminación hacia el color de piel de los o las alumnas y no trabajarlo en sesiones al interior del grupo, propicia en quienes son discriminados sentimientos de minusvalía y de desprecio hacia la escuela. “Luchar contra los prejuicios y las discriminaciones sexuales, étnicas y sociales en la escuela, no es

únicamente preparar para el futuro, es hacer el presente soportable y, si es posible, productivo.” (Perrenoud, 2004: 127)

Si un alumno o alumna al manifestar sus ideas para expresar una opinión o responder una pregunta ocasiona las burlas de sus compañeros, dejará de hacerlo. Si al trabajar en equipo es segregado por alguna condición física, cultural o intelectual, preferirá quedarse solo. De la misma forma, si las buenas calificaciones le profieren agresividad por parte de los o las compañeras, lo más probable es que evite situaciones de éxito (Perrenoud, 2004: 127).

Hacer uso de la palabra y darla a quienes quieren usarla es condición que hará posible avanzar en el reconocimiento de la dignidad humana. A este respecto los valores y el compromiso personal del maestro son determinantes, pero también se requiere de su energía para ponerlos en acción.

La competencia que aquí se apunta refiere a la perspicacia, a la actitud vigilante del profesor como capacidad para advertir las situaciones discriminatorias que se presentan en clase y dar su justo tiempo para atenderlas y resolverlas. Será necesario utilizar situaciones vividas e ir al fondo de las cosas. Implicará alejarse un poco de lo conceptual para que el debate de las experiencias sociales vividas en el día a día, que llegan a causar inconformidad, se conviertan en una parte del programa de estudios.

2.5.5. Participar en la aplicación de reglas de vida en común referentes a la disciplina de la escuela, las sanciones y la apreciación de la conducta

La concreción de las reglas de comportamiento necesarias para organizar el trabajo en el aula, que permitan la convivencia en clase durante el proceso enseñanza-aprendizaje, requiere de un trabajo sobre la “norma”, reconocida ésta de manera implícita en el uso social de la disciplina escolar. Esta normatividad ha sido heredada, con algunas variantes y evoluciones desde la institucionalización de la escuela y conviene hacerle adaptaciones a la realidad del contexto en el que se desarrolla la actividad docente.

Uno de los propósitos de la aplicación de reglas de comportamiento impuestas por la o las autoridades escolares es erradicar la violencia en clase, pero en la mayoría de los casos esto no resuelve diversas situaciones problemáticas que se viven en los grupos. Tal es el caso de la creciente aparición del *Bullying* (acoso escolar entre iguales) en México.

En forma contraria, cuando la norma emana de quienes la viven se promueven actitudes solidarias hacia ésta para hacerla respetar. “Cuando el grupo adopta las reglas, se imponen a todos y cada uno se convierte en garantía de su aplicación.” (Perrenoud, 2004: 128)

La competencia profesional aducida en este rubro es la capacidad del profesor para negociar las normas con los alumnos. Esto implica conocimiento acerca de las características psicológicas de los alumnos, habilidad para reconocer sus respuestas, actitudes de aceptación hacia las formas de resolver problemas de los pequeños y el “querer hacer” en cuanto a realizar actividades que lleven a la negociación de las normas en sí.

La negociación pone al docente en una situación de relativa angustia por las interacciones que se producen entre los niños al hacer sus argumentaciones y debe poseer la habilidad para escuchar y conducir el debate que surja, pero también debe tener la disposición para no concluir las sesiones imponiendo normas unilaterales, que partan de éste.

Una vez elaboradas las normas en colectivo, cada integrante del grupo deberá cuidar que se cumplan. Al respecto el profesor deberá ser paciente y no esperar a que las cosas cambien como por “arte de magia”. Es una actividad que se lleva su tiempo para vivirla y que precisa ser revisada con una periodicidad también acordada por el grupo.

La elaboración del reglamento del grupo durante los primeros días del ciclo escolar representa un momento específico para “negociar la norma”.

2.5.6. Analizar la relación pedagógica, la autoridad y la comunicación en clase

De acuerdo con Perrenoud, quien se basa en estudios psicoanalíticos, didácticos y psicosociológicos de la clase, ninguno de los involucrados en ésta, incluidos los maestros, saben con precisión lo que hacen. Por ello, la reflexión de la práctica docente requiere, entre otras cosas, de la capacidad para analizar las relaciones intersubjetivas que se producen en el *vínculo educativo* que se lleva a cabo durante el proceso enseñanza-aprendizaje.

Esta capacidad reflexiva es muy deseable en el profesor ya que:

El vínculo educativo es demasiado complejo, moviliza demasiadas capas de su personalidad para que el maestro domine de modo racional y por completo la relación que construye con sus alumnos. Seducción, chantaje efectivo, sadismo, amor y odio, gusto por el poder, ganas de gustar, narcisismo, miedos y angustias nunca están ausentes de la relación pedagógica. (Perrenoud, 2004: 130)

Aceptar que esta complejidad existe en el quehacer cotidiano del docente y que en ella se encuentran presentes los móviles y la historia personal que llevó al profesor a querer enseñar representa un buen inicio en la reflexión de la práctica.

La competencia docente deseable es que el profesor sepa lo que hace durante el acto educativo. Esto supone un trabajo de introspección acerca del propio desarrollo personal y de análisis de sus prácticas al identificar, por ejemplo, pequeños abusos del poder. “Palabras que hieren, ingerencia [*sic.*] inducida en el trabajo personal, preguntas indiscretas, opinión global sobre una persona o su familia, pronóstico de fracaso, castigos colectivos; estas son violencias menores.” (Perrenoud, 2004: 139)

Identificar la forma en que se relaciona con sus alumnos evitando simpatías que impiden la percepción de las problemáticas y los logros de éstos pero que no lleguen a convertir el vínculo educativo en algo tan frío que haga sentir a los estudiantes un número más en una escuela es una tarea ardua de la profesión.

Pero lograr esto implica un trabajo reflexivo de la práctica, un viaje al interior que le permita identificar móviles y hacer reconsideraciones necesarias para mejorar su relación con la clase.

2.5.7. Desarrollar el sentido de las responsabilidades, la solidaridad y el sentimiento de justicia

Durante las actividades diarias con sus alumnos, los docentes enfrentan situaciones en la que hay que ejercer un rol de “juez”, pero este resulta un papel muy complejo. Perrenoud (2004) menciona que la justicia no es una cuestión objetiva, sino una construcción de la realidad social que implica subjetividad, que involucra sentimientos y es motivo de controversia entre quienes viven una determinada situación. Además, para el docente – juez la aplicación de la justicia queda inscrita en diferentes dimensiones, dependiendo de lo sucedido. Si se tiene que decidir acerca de privilegios en clase o recompensas por desempeño se está frente a justicia distributiva y retributiva. Si se enfrenta a un momento en el que hay que desarrollar un “litigio” está presente una justicia procesal. Cuando se les devuelve a los integrantes del grupo sus derechos que han sido suspendidos por algunos sucesos, se refiere a una justicia reparadora (Perrenoud, 2004: 131).

Pero considerar al docente como el único juez capacitado en la toma de decisiones respecto a la actuación de los miembros del grupo clase contrapone lo expuesto acerca de saber negociar la norma y esto no puede ser así. Muy relacionado con dicha competencia está la de saber hacer justicia en y por el grupo.

La propuesta de formación del profesorado es favorecer la capacidad de desarrollar procesos de aplicación de justicia. La competencia docente aquí referida exige del profesional capacidades de comunicación (sobre todo de escucha), de análisis de las situaciones y de negociación ante los argumentos. Esto supone la explicitación de los deberes y derechos de los involucrados en el acto educativo así como los procedimientos de justicia que se aceptan al interior del centro escolar, que sean coherentes con su “aquí y ahora”. Será muy conveniente que el profesor domine técnicas de discusión y argumentación, tales como la asamblea (Freire) o el Círculo Mágico (Frola) , mismas que ponen en juego competencias de negociación de normas y por tanto de decisión de sanciones elaboradas en el colectivo, así como el acompañamiento en el desarrollo de éstas.

Puede advertirse que vislumbra una competencia muy compleja, ya que lleva consigo la movilización de otras, como la de “negociar la norma” y la de “autoanálisis” para reconocer los móviles personales implicados en determinada situación.

2.5.8. Elaborar un proyecto de equipo, representaciones comunes

La integración de los niños y niñas con capacidades diferentes a las escuelas de Educación Básica han hecho necesaria la presencia en éstas de diferentes especialistas para proporcionar los apoyos educativos adecuados. Esta peculiar situación de la educación hoy en día, hace que el trabajo en grupo se advierta más como una necesidad que como una alternativa.

De acuerdo con Perrenoud, el poder trabajar en equipo es una cuestión de competencias, pero además presupone la convicción de los docentes de que la cooperación es un valor profesional. Esta actividad y aptitud en los profesores es de enorme importancia si reconocemos que las características de la época nos han llevado a un nivel peligroso de individualismo. “Así pues, saber cooperar es una competencia que sobrepasa el trabajo de equipo.” (Perrenoud: 2004, 70)

Sin embargo los centros escolares (escuelas primarias en este caso) presentan características específicas que dificultan la conformación de equipos de trabajo en el que se comparta un proyecto en común. Asisten a ellas docentes con diferentes niveles y tipos de formación profesional, actualmente desempeñan la función de maestro frente a grupo Licenciados en Educación que no fueron formados en Escuelas Normales. Las diferencias de edades, tiempo de experiencia en la docencia y tiempo de permanencia en una determinada escuela los define de manera específica. Además la constante entrada y salida de personal por cuestiones administrativas y laborales, proporcionan una dinámica en el grupo que le obliga a éste una constante reconstrucción.

Al respecto, Perrenoud distingue dos tipos específicos de proyectos. El primero es el que refiere el plantear una tarea concreta para realizar entre todos y a partir de ella planear y llevar a cabo acciones en dirección a lograrla con éxito. Es el caso de organizar una ceremonia escolar para conmemorar alguna fecha cívica de importancia en la que todos los docentes deben participar con una parte o un aspecto de ésta. El

segundo tipo lo representa la cooperación en sí como una actitud o forma de vida en el grupo. Esto representa un desafío porque implica el sentimiento de pertenencia a un grupo y el deseo de conservarle en un nivel de bienestar que se construye entre todos.

Por ello, compartir representaciones sociales de lo que se quiere llegar a hacer juntos denota una tarea difícil donde el primer paso es advertir que existe la necesidad de colaborar y después explicitarla en un proyecto elaborado por todos los integrantes del equipo de trabajo.

Asimismo, el desarrollo de esta competencia implica la movilización de otras que refieren a la comunicación, la negociación y la dirección de un proyecto colectivo. “Supone una cierta comprensión de las dinámicas de grupos y de variadas fases del ‘ciclo de vida de un proyecto’, sobre todo de su génesis, siempre incierta.” (Perrenoud, 2004: 71)

Por tanto, se espera que el grupo de docentes de una escuela pueda llegar a la madurez para identificar sus necesidades pedagógicas y logren diseñar proyectos de desarrollo del centro escolar, por ejemplo concretar acciones para dar atención a situaciones en las que la conducta de los o las alumnas o alumnos alteran en forma negativa la dinámica de los grupos durante las clases.

2.5.9. Hacer frente a crisis o conflictos entre personas

El progreso de un grupo tiene una relación directa con la calidad de las interacciones sociales que se dan en él durante la realización de las tareas. Sin embargo, pensar que en un grupo de trabajo puede existir y perdurar la paz y la armonía es irreal, pero además es poco deseable. La divergencia de opiniones acerca de algún aspecto en el trabajo proporciona movimiento a las ideas y ofrece la posibilidad de cambio, lo que evita la repetición de esquemas de comportamiento que impiden el crecimiento de un equipo.

La presencia del desacuerdo en el diseño y desarrollo de tareas puede ser comparado con el uso de la sal en la comida, en pequeñas cantidades da un sabor agradable, en

exceso arruina el gusto, esto es, su presencia proporciona dinámica a las propuestas, pero su exceso trunca o lleva a mal término la experiencia.

Cabe señalar que en toda interacción humana está presente el conflicto, y que no es posible evitarlo, pero una vez que se ha detectado no se debe soslayar. De esta forma, saber trabajar el conflicto constituye una competencia profesional docente deseable.

La forma de abordar el conflicto tiene relación con la identidad construida durante el desarrollo del individuo a lo largo de su vida personal y profesional (Perrenoud, 2004: 76). Si se acepta que en el conflicto está presente la alteridad, con la subjetividad que a la vez involucra las emociones, e incluso la violencia, se concederá que el conflicto es capaz de provocar una diversidad de reacciones en quienes lo viven.

La resolución adecuada de las situaciones conflictivas requiere algo más que un llamado a la tolerancia y la empatía. Se requiere hacer un trabajo intelectual sobre *sí* mismo que permita advertir las fuentes del conflicto y atender con miras al desarrollo del grupo.

Conviene agregar que en los grupos están presentes también personas que son más susceptibles de advertir cuando una situación se está convirtiendo en conflicto y son capaces de tomar un rol de mediadores. La mediación también es considerada una competencia docente y apunta a la participación del trabajo sobre el conflicto para prevenir que el desacuerdo se convierta en disputa o riña que impiden el desarrollo de la tarea.

Crear y conservar un buen clima de trabajo en el centro escolar entre los docentes, es un imperativo para que pueda crecer y desarrollarse el grupo técnica y pedagógicamente, esto por supuesto, en beneficio de los niños y niñas que se atienden.

Trabajar sobre el conflicto para evitar lo peor, así como la mediación en éstos son competencias profesionales que el docente requiere no sólo para participar en el desarrollo de su grupo de trabajo sino para identificar, asimismo, situaciones conflictivas en su grupo de estudiantes y asumir un papel de mediador tantas veces como sea

necesario para conservar un ambiente de trabajo que permita el logro de propósitos educativos.

2.6. Competencias profesionales de profesores de apoyo experimentados

Perrenoud hace un análisis de la cultura de los profesores de apoyo con experiencia o especialización hacia la atención de alumnos con problemáticas, así como de sus competencias, sus representaciones, actitudes, conocimientos y habilidades. Al respecto considera que si bien un profesor de grupo no ha de transformarse en psicoterapeuta, las competencias que se exponen en el siguiente listado pudieran estar presentes en mayor o menor medida, lo cual contribuiría para la detección oportuna de los educandos que requieran un apoyo más individualizado y cuyo progreso estuviera condicionado a una atención clínica (2004: 52-53)

Dicho listado de competencias es el siguiente:

- a) Saber qué observar en un/a niño/a en una determinada situación, apoyado con instrumentos (listas de cotejo, guía o guión de observación) o sin ellos.
- b) Llevar un control de los progresos que se atribuyen a la atención que brindan los especialistas de distintas áreas de la salud.
- c) Saber diseñar adecuaciones a los programas, tomando en cuenta las características concretas de los alumnos y alumnas que conforman su grupo.
- d) Saber fundamentar técnica y metodológicamente sus adecuaciones didácticas personalizadas.
- e) Permitirse vivir la experiencia de la comunicación, la resolución de conflictos, la negociación de la norma, del rechazo, sin afectarse al grado de bloquear la relación empática con los alumnos.
- f) Estar acostumbrado a la idea de un acompañamiento técnico, de una responsabilidad compartida.
- g) Respetar un código de ética de la profesión.

- h) Familiarizarse con conceptos que explican el desarrollo de la persona, de la comunicación, de la interpretación y de la sistematización del conocimiento.
- i) Emplear en la práctica sus conocimientos teóricos acerca de los aspectos afectivos y relacionales en el aprendizaje.
- j) Admitir que existen diferentes ritmos en las personas, sin sentirse presionado por el calendario de la institución.
- k) Estar convencido de que todas las personas son diferentes y de que lo que funciona para unos no necesariamente lo es para otros.
- l) Definir una postura abierta sobre el fracaso escolar.
- m) Tener una posición flexible frente a la diversidad que existe en las aulas.
- n) Conocer bases teóricas sobre psicología social, del desarrollo y del aprendizaje.
- o) Participar en la cultura del trabajo en equipo, la formación continua y la animación, que aportan opciones para la profesionalización y permiten reconocer y valorar el cambio.
- p) Aceptar que las dinámicas familiares pueden ofrecer resistencia a las sugerencias de apoyo escolar y entender a los padres en su complejidad.

Si el profesorado cuenta con estas herramientas técnicas, le será posible hacer las adaptaciones necesarias al organizar su trabajo docente que permitirá el desarrollo de las actividades escolares en un buen nivel de convivencia.

Se vuelve aquí al punto de las competencias docentes que dan realce al trabajo conjunto entre profesionales. Punto en el que se prevén situaciones en las que habrá que conjuntar y reconocer la experiencia de cada uno de los involucrados en el acto educativo para poder llegar a la toma de decisiones adecuadas a las necesidades en corresponsabilidad.

2.7. Perfil del docente de Educación Básica: plan de estudios 2009

La sociedad es dinámica y compleja. La educación, como parte de ésta, presenta características similares de complejidad y cambio. La profesión docente en el siglo XXI aparece en una situación *sui generis* de desgaste y controversia. Por un lado, se mantiene la exigencia para la escuela de ser la formadora de personalidades que puedan convivir en este mundo tan controvertido. Por otro, se advierte plena desconfianza de que pueda lograr el fin conferido tradicionalmente de formar al “hombre” que pueda habitar la Tierra.

Con el objeto de recuperar la confianza en la escuela, a finales del siglo XX se llevaron a cabo reuniones a nivel mundial, a cargo de autoridades educativas de diversos países, para revisar las condiciones existentes en educación y convenir formas de desarrollo al respecto en colaboración mutua. En este panorama aparece como alternativa de solución el diseño del currículum basado en desarrollo de competencias y que México, siendo parte del mundo, de esta gran “aldea global”, hubo de retomar, plantear y desarrollar para todos los niveles educativos. Nuevas formas de aprender demandan nuevas formas de enseñar.

Pero nos alcanza el destino sin contar con los elementos necesarios para desarrollar competencias. Por ello se plantea como preciso hacer un análisis de las que posee el docente y las que habrá que desarrollar para sí, de forma que a su vez pueda desarrollar en los educandos.

En el Plan de Estudios de Educación Básica 2009, documento oficial que contiene los propósitos, metas, objetivos y estrategias curriculares para una reforma educativa en México (denominada Reforma Integral para la Educación Básica: RIEB), que fue puesto en operación para la educación primaria en el ciclo escolar 2009–2010, expresa que el docente es un agente fundamental para el desarrollo curricular, le da un carácter activo para su propio desarrollo profesional que le permite: a) realizar su práctica docente de manera efectiva; b) aplicar con éxito los nuevos programas en el aula y c) atender a los requerimientos educativos que la diversidad de la población escolar le demande.

Esto refiere una alta expectativa de las competencias de gestión docente para aplicar los programas de maneja creativa, alejándose de la rutina, de proponer actividades de calidad con base en la comprensión de los enfoques de las asignaturas y de los contenidos curriculares. Además, se confiere al profesor la capacidad de lograr interacciones positivas entre los alumnos que generen ambientes de trabajo propicios para el aprendizaje de todos y todas acordes a su realidad social. (SEP, 2008: 37-38). Esto exige prácticas reflexivas e innovadoras que lleven al logro eficiente de su acción docente.

Se puede advertir que la expectativa que confiere la sociedad a la escuela y sus actores educativos es alta. Sin embargo, la formación de los docentes no es acorde a las necesidades de la realidad que les toca enfrentar cuando salen de la escuela: interpretación de programas, adecuaciones curriculares, atención a la diversidad, entre otras, y la formación en servicio (profesionalización) se apoya poco desde el grupo de docentes. Además, el nivel de desarrollo de éstos cuando se encuentran en servicio, depende del nivel de responsabilidad y compromiso de los directivos de cada escuela (Director/a y Supervisor/a). Esto provoca que algunos grupos de docentes queden en situación de poco despegue y baja actitud de cambio.

El intercambio de experiencias que se viven en el día a día en contacto con los educandos, el compartir éxitos y desaciertos en la práctica profesional constituye un proceso permanente de evaluación y mejora del centro escolar. Esto es fundamental para definir los trayectos formativos que, acordes con las necesidades sentidas en el plantel, den sentido a la actualización teórica y práctica de las y los docentes de una escuela.

Por todo lo anterior se puede concluir que las competencias docentes aluden al desempeño de las y los profesores durante su práctica profesional, que les permite realizar con éxito el proceso enseñanza aprendizaje y que implican conocimientos, habilidades, aptitudes relativas a la profesión, así como las motivaciones del profesionista en su quehacer cotidiano. Esta posición lleva a aceptar la existencia de competencias tanto de carácter intrapersonal como interpersonal, donde la conjunción

de ambas en sentido positivo hace posible responder a las necesidades educativas del contexto actual.

Asimismo, el inventario de competencias docentes que propone Perrenoud representa un punto de partida para el análisis de la situación de desarrollo profesional que vive el profesorado y hace posible su concreción en una propuesta de formación continua para las y los maestros de educación primaria, relativa la detección y atención de alumnos o alumnas con problemas de conducta.

Se plantea en este trabajo la posibilidad de apoyar la gestión del profesorado al participar en las sesiones de Consejo Técnico Escolar de manera activa con un curso-taller que genere el intercambio de experiencias del día a día y que, a la vez, promueva el crecimiento del grupo en el que se participa.

CAPÍTULO III

HABILIDADES SOCIALES

“Aprender a ser” y “aprender a convivir”, son dos de los cuatro pilares de la Educación para el siglo XXI (Delors, 1996: 91) que en el marco de la política internacional se reconocen como aprendizajes necesarios, conferidos a la escuela, para enfrentar la condición posmoderna que ha producido en las generaciones jóvenes, por ejemplo, la incertidumbre, el desencanto y el riesgo.

La escuela primaria enfrenta hoy en día conductas agresivas y de retraimiento en sus estudiantes cada vez con mayor frecuencia e intensidad. Éstas deben ser detectadas por los docentes de manera oportuna con el fin de reducir dificultades en las relaciones sociales que impiden el desarrollo de actividades curriculares (Valencia y Andrade, 2005: 502).

En este tenor, en el currículum de Educación Primaria se menciona, entre las tareas de las y los profesores, el desarrollo de competencias para la convivencia, para el manejo de situaciones, para la vida en sociedad, mismas que aluden al desarrollo de la competencia social. Dichas competencias se deben abordar en todas las asignaturas de esta modalidad de la Educación Básica:

1.- Competencias para la convivencia.

Implican relacionarse armónicamente con otros y con la naturaleza; comunicarse con eficacia; trabajar en equipo; tomar acuerdos y negociar con otros; crecer con los demás; manejar armónicamente las relaciones personales y emocionales; desarrollar la identidad personal y social; reconocer y valorar los elementos de la diversidad étnica, cultural y lingüística que caracterizan a nuestro país, sensibilizándose y sintiéndose parte de ella a partir de reconocer las tradiciones de su comunidad, sus cambios personales y del mundo. (SEP, 2008: 37)

2.- Competencias para el manejo de situaciones.

Son aquellas vinculadas con la posibilidad de organizar y diseñar proyectos de vida, considerando diversos aspectos, como los históricos, sociales, políticos, culturales, geográficos, ambientales, económicos, académicos y afectivos, y de tener iniciativa para llevarlos a cabo, administrar el tiempo, propiciar cambios y afrontar los que se presenten; tomar decisiones y asumir sus consecuencias, enfrentar el riesgo y la incertidumbre, plantear y llevar a buen término procedimientos o alternativas para la resolución de problemas, y manejar el fracaso y la desilusión. (SEP, 2008: 37)

3.- Competencias para la vida en sociedad.

Se refieren a la capacidad para decidir y actuar con juicio crítico frente a los valores y las normas sociales y culturales; proceder a favor de la democracia, la libertad, la paz, el respeto a la legalidad y a los derechos humanos; participar tomando en cuenta las implicaciones sociales del uso de la tecnología; participar, gestionar y desarrollar actividades que promuevan el desarrollo de las localidades, regiones, el país y el mundo; actuar con respeto ante la diversidad sociocultural; combatir la discriminación y el racismo, y manifestar una conciencia de pertenencia a su cultura, a su país y al mundo. (SEP., 2008: 38)

Por tal motivo se hace menester para el presente estudio el analizar a la habilidad social como un componente de la competencia social, que permite revisar el comportamiento del individuo en la interacción social escolar.

La propuesta abarca el análisis de la habilidad social desde dos perspectivas en la misma persona: desde la competencia intrapersonal (autoconcepto, autoestima) y desde la competencia interpersonal (interacción social positiva, asertividad).

3.1 Qué son las habilidades sociales

Una gran dificultad para definir lo que son las habilidades sociales es que existen muchas definiciones que distintos autores han elaborado, desde diferentes marcos conceptuales. A continuación se enuncian algunas de ellas:

1.- Desde un planteamiento conductista, la habilidad social es: "...la capacidad para ejecutar una conducta que refuerce positivamente a otros o evite que seamos castigados por otros." (Gil y León, 1998: 14)

2.- La teoría psicosocial de los roles define a la habilidad social como: "...la capacidad de jugar el rol, es decir, de cumplir fielmente con las expectativas que los otros tienen respecto a mí como ocupante de un estatus en la situación dada." (Gil, 1998: 14)

3.- Un planteamiento clínico la presenta como "...la capacidad de expresar interpersonalmente sentimientos positivos y negativos sin que dé como resultado una pérdida de reforzamiento social." (Gil, 1998: 14)

4.- Una orientación intencionalista propone definir a la habilidad social como "...la medida en que una persona puede comunicarse con otros de una manera que asegure

los propios derechos, requerimientos, satisfacciones u obligaciones, en un grado razonable, sin afectar los derechos similares de las otras personas.” (Gil, 1998: 14)

5.- El planteamiento interaccionista la define como: “...la capacidad que el individuo posee de percibir, entender, descifrar y responder a los estímulos sociales en general, especialmente a aquellos que provienen del comportamiento de los demás.” (Gil, 1998: 14)

6.- García-Sáiz y Gil hacen referencia a ésta como: “...comportamientos aprendidos que se manifiestan en situaciones de interacción social, orientados a la obtención de distintos objetivos, para lo cual han de adecuarse a las exigencias situacionales.” (En Gil, 1998: 14)

7.- Para Combs y Slaby la habilidad social es la “Capacidad para interactuar con los demás en un contexto social dado de un modo determinado que es aceptado o valorado socialmente y, al mismo tiempo, personalmente beneficioso, o principalmente beneficioso para los demás.” (En: Sanchiz, 2006: 5)

8.- Markle señala a la habilidad social como “...repertorio de comportamientos verbales y no verbales a través de los cuales los niños influyen en las respuestas de otros individuos en el contexto interpersonal [...] suprimiendo o evitando consecuencias deseadas y no deseadas en la esfera social.” (En: Sanchiz, 2006: 5)

9.- Kelly considera a las habilidades sociales como “...un conjunto de conductas identificables, aprendidas, que emplean los individuos en las situaciones interpersonales para obtener o mantener el reforzamiento de su ambiente.” (En: Sanchiz, 2006: 5)

10.- Vicente Caballo menciona que:

...la conducta socialmente habilidosa es ese conjunto de conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal que expresa los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de ese individuo de un modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás, y que generalmente resuelve los problemas inmediatos de la situación mientras minimiza la probabilidad de futuros problemas. (En: Sanchiz, 2006: 5)

11.- Monjas define a las habilidades sociales como "...capacidades o destrezas sociales específicas requeridas para ejecutar competentemente una tarea interpersonal". Además las caracteriza como conductas aprendidas. (1998: 18)

12.- Roca define las habilidades sociales como:

...un conjunto de hábitos – en nuestras conductas, pero también en nuestros pensamientos y emociones – que nos permiten comunicarnos con los demás en forma eficaz, mantener relaciones interpersonales satisfactorias, sentirnos bien, obtener lo que queremos y conseguir que las otras personas no nos impidan lograr nuestros objetivos. (En: Sanchiz, 2006: 5)

Así, coincidiendo con León y Medina, ante la dificultad de emitir una definición más de lo que son las habilidades sociales es posible delimitar el concepto en cuatro características (en: Gil, 1998: 15):

1º Poseen un carácter aprendido.

2º Se presume complementariedad e interdependencia: se trata de entender el punto de vista del otro y proyectar una autoimagen

3º Su actuación manifiesta objetivos que son específicos y comprensibles en situaciones sociales específicas.

4º La habilidad social es considerada como sinónimo de eficacia del comportamiento interpersonal.

Estas cuatro condiciones aportan el marco teórico de acción para el desarrollo del curso-taller con docentes de una escuela primaria, en lo relacionado con el análisis del comportamiento que se observa en los alumnos y alumnas de una escuela primaria. Se puede advertir la presencia de corrientes teóricas que aceptan el carácter aprendido de las habilidades sociales, pero que a la vez su puesta en práctica puede modelar el desarrollo de la persona durante la etapa escolar. (Sesión 5 del curso-taller)

Por otra parte, si ha sido difícil conceptuar a las habilidades sociales, definir qué conductas las constituyen resulta aún más complejo. Monjas menciona que al hablar de éstas habrá que entenderse que se refieren a aspectos concretos de la relación

interpersonal y que habilidades sociales “no lo es todo” ya que en algunas investigaciones se consideran incluso aspectos de aliño personal. (1998: 17)

Algunos ejemplos de habilidades sociales son: saber decir que no, hacer una petición, responder a un saludo, manejar un problema con un amigo o una amiga, empatizar o ponerse en el lugar de otra persona, hacer preguntas, expresar tristeza, decir cosas agradables y positivas a los demás, etc. (Monjas, 1998: 18).

3.1.1. Estilos de relación interpersonal

Las relaciones interpersonales implican la expresión directa de sentimientos y la defensa de los derechos personales. Al respecto es posible hablar de tres estilos de relacionarse con el otro: de forma pasiva/inhibida, de forma agresiva o asertivamente (Caballo 1993: 227; Monjas, 1998: 20).

La conducta pasiva es un estilo de huida. Implica la violación de los propios derechos al no ser capaz la persona de expresar honestamente lo que piensa, siente y opina y de esta manera permite que los demás trasgredan sus sentimientos (Monjas, 1998: 22).

Lega, Caballo y Ellis señalan que el objetivo de la conducta pasiva es apaciguar a los demás para evitar conflictos. Quienes actúan de manera inhibida el evitar o escapar de los conflictos es muy reforzante y por eso se continúa con esa forma de resolver las situaciones (Monjas, 1998: 22).

Si bien en ocasiones hay que ceder de nuestros derechos para conservar en buen estado una relación, ésta no debe ser la forma habitual de relacionarse. Un niño o niña que presenta un estilo de relación pasiva o inhibida en la escuela, resulta avasallado y amenazado por sus compañeros o compañeras. De esta manera, los otros se aprovecharán de su persona constantemente.

La conducta agresiva es un estilo de lucha. Implica la defensa de los derechos personales y la expresión de sentimientos, pensamientos y opiniones de manera inapropiada, de tal forma que traspasa los derechos de otra u otras personas (Monjas, 1998: 22).

Quien se relaciona de manera agresiva se hace desagradable a los demás y llega a ser rechazado por ellos.

La conducta asertiva implica la expresión directa de los propios sentimientos, pensamientos, opiniones y defensa de derechos sin trasgredir ni amenazar los de los otros. La persona asertiva consigue sus objetivos sin herir a los demás, sabe expresar sus emociones, se siente bien con ella misma y tiene confianza en sí misma.

El niño o la niña que logra hacer valer sus derechos de forma asertiva se valora a sí mismo y hace que los demás le valoren y respeten sus deseos, gustos y opiniones (Monjas, 1998: 23).

La conducta asertiva ha sido tomada como sinónimo de habilidad social en algunos textos, pero es en sí un estilo de relacionarse. La asertividad es un concepto restringido que se integra dentro del concepto más amplio de habilidad social.

Lo anterior se condensa en el siguiente cuadro, donde se esquematizan de manera comparativa los estilos de relación. (Caballo 1993: 227; Monjas, 1998: 20)

Estilo de relacionarse	Característica	Conducta no verbal	Conducta verbal	Efectos
Pasivo	Demasiado poco, demasiado tarde Demasiado poco, nunca	Ojos que miran hacia abajo; voz baja; vacilaciones; gestos desvalidos; negando importancia a la situación; postura hundida; puede evitar totalmente la situación; se retuerce las manos; tono vacilante o de queja; risitas falsas	"Quizás", "Supongo", "Me pregunto si podríamos", "Te importaría mucho", "Solamente", "No crees que", "Ehh", "Bueno", "Realmente no es importante", "No te molestes"	Conflictos interpersonales Depresión Desamparo Imagen pobre de uno mismo Se hace daño a sí mismo Pierde oportunidades Tensión Se siente sin control Soledad No se gusta a sí mismo ni gusta a los demás Se siente enfadado

Asertivo	Lo suficiente de las conductas apropiadas en el momento correcto	Contacto ocular directo; nivel de voz conversacional; habla fluida; gestos firmes; postura erecta; mensajes en primera persona; honesto/a; verbalizaciones positivas; respuestas directas a la situación; manos sueltas	<i>"Pienso", "Siento", "Quiero", "Hagamos", "¿Cómo podemos resolver esto?", "¿Qué piensas?", "¿Qué te parece?"</i>	Resuelve los problemas Se siente a gusto con los demás Se siente satisfecho Se siente a gusto consigo mismo Relajado Se siente con control Crea y fabrica la mayoría de las oportunidades Se gusta a sí mismo y a los demás Es bueno para sí y para los demás
Agresivo	Demasiado, demasiado pronto Demasiado, demasiado Tarde	Mirada fija; voz alta; habla fluida/rápida; enfrentamiento; gestos de amenaza; postura intimidatoria; deshonesto/a; mensajes impersonales	<i>"Haría mejor en", "Haz", "Ten cuidado", "Debes estar bromeando", "Si no lo haces", "No sabes", "Deberías", "Mal"</i>	Conflictos interpersonales Culpa Frustración Imagen pobre de sí mismo Hace daño a los demás Pierde oportunidades Tensión Se siente sin control Soledad No le gustan los demás Se siente enfadado

3.1.2. Autoconcepto y autoestima

Tanto el autoconcepto como la autoestima son aspectos de la personalidad de los sujetos que se les relacionan con las habilidades sociales por que influyen en la respuesta social de las personas en situaciones de interacción.

El autoconcepto es "...el conjunto de conocimientos y actitudes que tenemos sobre nosotros mismos; son las percepciones que el individuo tiene referidas a sí mismo y las características o atributos que usamos para describirnos." (Monjas, 1998: 25).

El autoconcepto lleva asociado un juicio de valor, positivo o negativo, y se forma a partir de las experiencias de éxito y fracaso en el contacto interpersonal. Se construye tanto a partir de la propia observación de uno mismo como de las opiniones de los otros hacia las propias características y conductas. Es el conocimiento de sí mismo y contribuye de manera importante a la formación de la personalidad (Monjas, 1998: 25).

La autoestima es "...la valoración, positiva o negativa que uno hace de sí mismo. Es la valoración que hacemos del autoconcepto" (Monjas, 1998: 25). Se construye por evaluaciones sucesivas que cada uno hace y es la relación entre lo que se piensa de sí y un ideal. Por ejemplo, una valoración negativa de uno hacia el ideal produce una baja autoestima.

Puede decirse que en la competencia social influyen estos dos elementos de la personalidad en el sentido que según la persona se siente, se valora y se piensa será su comportamiento con los demás.

3.2. Evaluación de las habilidades sociales

Evaluar es un proceso por el cual es posible tomar decisiones a partir de la información que aporta. En el caso de las habilidades sociales, los resultados que se obtienen de los procesos de evaluación, permiten emitir juicios para la toma de decisiones en la elección de un programa de entrenamiento, que para efectos de educación se le denomina de enseñanza o modificación de habilidades sociales.

De acuerdo con Gil la conducta habilidosa es susceptible de evaluarse desde tres niveles de análisis. Cada uno de éstos presenta ventajas y desventajas que han de considerarse para la mejor elección de un programa que atienda las necesidades de enseñanza del sujeto o grupo con el que se trabajará. (1998: 173)

1.- Nivel molecular o micro. Toma como punto de referencia componentes conductuales específicos y observables, por ejemplo el número de cambios de postura, número de movimiento de las piernas, número de palabras dichas, tiempo de contacto visual, preocupándose por su medición objetiva.

En este nivel se distinguen tres tipos de componentes de las habilidades sociales:

a) Componentes conductuales

- i) componentes no verbales: la mirada, la sonrisa, los gestos, la expresión facial, la postura corporal, etc.
- ii) Componentes paralingüísticos: la voz.- volumen, claridad, timbre, fluidez, ritmo, etc.
- iii) Componentes verbales: el habla, los saludos, iniciar, mantener y terminar una conversación, aceptar las críticas justas y rechazar las injustas, pedir disculpas, hacer preguntas, defender los propios derechos, etc. (Gil, 1998: 178)

b) Componentes cognitivos

- i) Habilidades de percepción social.- familiaridad, distancia, etc.
- ii) Variables propiamente cognitivas: solución de problemas y conflictos (identificar conflictos interpersonales, anticipar consecuencias, etc. Autocontrol (auto observación, autoevaluación, autoconcepto, autoestima). (Gil, 1998: 179)

c) Componentes fisiológicos y afectivos

- i) Manifestaciones psicofisiológicas (la presión sanguínea, el ritmo cardiaco, la respiración, la relajación, etc.).
- ii) Componentes afectivos (expresión de emociones, habilidades de relajación, etc.). (Gil, 1998: 179)

En este nivel, los componentes de las habilidades sociales suelen medirse como variables continuas o como categorías discretas de la conducta. Es compatible con el punto de vista de autores conductistas ya que se cuantifican las conductas específicas observadas a partir de ciertos estímulos.

La mayor desventaja de esta forma de evaluar es que se carece de una base empírica que determine cómo se relacionan entre sí los componentes moleculares para producir una conducta molar socialmente hábil. Pero como ventaja puede decirse que este enfoque de análisis aporta elementos muy importantes para elaborar programas de Entrenamiento de Habilidades Sociales (EHS) y estos datos son altamente confiables.

2.- Nivel molar o macro. Relaciona dos o más componentes de la habilidad social al evaluar la efectividad en una situación, como por ejemplo en una exposición de argumentos en defensa de derechos individuales frente a la presión de un grupo. Ejemplos de este nivel de análisis en la escuela primaria es el uso de los términos:

rendimiento escolar, cooperación, conducta prosocial, integración, mismos que dan la idea global de varias habilidades y competencias poco diferenciadas. (Gil, 1998: 15)

La mayor desventaja de este nivel es que la evaluación llega a ser muy general ya que no se tiene una referencia que contraste la conducta emitida con el impacto social del sujeto en los demás. Su ventaja es que permite conocer la situación inicial del funcionamiento de un individuo y/o la respuesta global respecto a la intervención.

3.- Nivel intermedio. Se centra en un punto equidistante entre la interacción de los juicios globales y de las medidas moleculares. En éste se toma en cuenta la relevancia social de ciertas respuestas o patrones de conducta y en las formas metodológicas para su evaluación. (Gil, 1998: 16)

Para enseñar habilidades sociales molares, por ejemplo la cooperación o la integración, es necesario enseñar primero habilidades sociales menos molares, por ejemplo iniciación social y proximidad que a su vez conlleva elementos más simples de un nivel de análisis molecular de las habilidades sociales. (Gil, 1998: 178)

Este nivel aprovecha ventajas de los dos niveles anteriores y atenúa sus desventajas.

Si se considera a la habilidad social como sinónimo de eficacia en el comportamiento interpersonal será importante evaluar no sólo lo eficaz sino también la calidad de las conductas sociales. Esto implica tomar en cuenta lo “apropiado” de la conducta de acuerdo con el contexto y las normas sociales existentes en un momento y situación determinada. La evaluación deberá establecer criterios acerca de lo que se entiende como *conducta socialmente hábil* (Gil, 1998: 26).

Las técnicas e instrumentos de evaluación que se emplean para conocer la situación inicial del individuo o grupo con el que se trabajará un EHS son:

- 1.- Entrevistas,
- 2.- Cuestionarios, escalas e inventarios de habilidades sociales,
- 3.- Cuestionarios de ansiedad social,

4.- Cuestionarios cognitivos y

5.- Observación de las conductas. Estas pueden ser:

- a) según el contexto donde se lleva a cabo la interacción: ambiente real frente a contexto artificial.
- b) según la fuente de información: del propio sujeto, de personas cercanas de colaboradores, de observadores.
- c) según su duración: breves, extensas, semi-extensas.
- d) según la estructura: estructurada, semi-estructurada.
- e) según el tipo de medida: registros por conducta específica frente a valoraciones globales de un comportamiento.

Para que la información de que se disponga para diseñar un programa de EHS sea confiable es pertinente realizar una evaluación que utilice más de dos técnicas o instrumentos de los que se mencionan. Por ejemplo, una entrevista, un cuestionario y una observación pueden aportar elementos suficientes para decidir la intervención.

Como ya se mencionó, la evaluación de las habilidades sociales permite elegir un programa de entrenamiento pertinente a la situación, pero la evaluación tiene también otras funciones. Se debe evaluar de manera continua, esto es, durante la aplicación del un entrenamiento que permita un acompañamiento constante de la eficiencia del programa, al finalizar éste y aún más, es conveniente hacer un seguimiento que informe si los resultados de la intervención son estables con el paso del tiempo, lo que indicará que el entrenamiento fue exitoso.

Hay que mencionar que el/la docente de primaria requiere de competencias profesionales para el empleo de estas técnicas e instrumentos, así como la interpretación de los resultados (obtención de información), que le sea útil para la puesta en práctica de actividades que mejoren la convivencia y ayude a la resolución de situaciones críticas en su salón de clases. Asimismo, el reconocer en sí mismo las habilidades sociales que se poseen para llevar a cabo un Entrenamiento de Habilidades

Sociales dirigido, intencionado y controlado, es una competencia profesional docente más que se requiere y se desea posean las y los maestros de primaria en el uso de los Entrenamientos de Habilidades Sociales o programas intencionados a enseñar o reforzar las habilidades sociales en estudiantes o grupos escolares.

3.3. Entrenamiento de las habilidades sociales

Las habilidades sociales son comportamientos aprendidos. Éstas se pueden mejorar a través de la programación determinadas experiencias de aprendizaje (Gil, 1998: 69). Estas experiencias son la base de los EHS.

Un Entrenamiento de Habilidades Sociales es un procedimiento de intervención que integra un conjunto de técnicas derivadas de las teorías del aprendizaje social, de la psicología social, de la terapia de conducta y de la modificación de conducta, y que se aplica para que las personas adquieran habilidades que les permitan mantener interacciones más satisfactorias en las diferentes áreas sociales de su vida. (Gil, 1998: 63)

Las principales características de un EHS son las siguientes (Gil, 1998: 63):

- 1.- Se orientan a ampliar los repertorios de conducta que poseen los sujetos. Esto conlleva al desarrollo de nuevas habilidades y conductas alternativas.
- 2.- Están basados en la colaboración activa de las personas que participan en los programas de entrenamiento.
- 3.- Se consideran procedimientos psicoeducativos de formación, por lo que son empleados en diversos contextos y no sólo en los clínicos.
- 4.- Su eficacia se evidencia, en la mayoría de las ocasiones, desde una primera intervención, aunque conviene organizar y sistematizar una serie de intervenciones.

La escuela es una institución que tiene la obligación de enseñar y entrenar las habilidades sociales más de lo que ha venido haciendo. Se considera que es el espacio idóneo ya que el entrenamiento de las habilidades sociales es más eficaz si se realiza en grupo.¹

¹ En el capítulo Animación Sociocultural se explicitan las características y bondades del trabajo en grupo.

Una de las ventajas de llevar a cabo un entrenamiento en grupo, quizá la más importante, es que las y los niños participantes pueden practicar las nuevas conductas adquiridas unos con otros durante las sesiones, sin tener que hacer que un adulto haga el papel de un niño o bien de recrear ambientes especiales para “hacer como que” lo que sería una situación natural.

Puede decirse que las sesiones grupales son muy parecidas a lo que señala un entrenamiento individual, ya que consideran las mismas fases, pero con otras ventajas en la aplicación y resultados.

3.4. Programas de EHS en el ámbito escolar

Gil menciona que es posible diferenciar claramente dos grandes fases en los Entrenamientos de Habilidades Sociales: la planificación y la puesta en práctica o aplicación del mismo. (1998: 72)

La fase de planificación, como ya se detalló en párrafos anteriores, considera la evaluación inicial, con el uso de un conjunto de técnicas e instrumentos para determinar el programa óptimo para la situación prevaleciente.

Esta evaluación inicial, además de tomar en cuenta las características del sujeto o del grupo con quien se trabajará, considera también los aspectos del contexto de manera que la realización del mismo sea factible: espacios, tiempos, personal de apoyo, aceptación de la comunidad escolar, etc., y se cristaliza en unos objetivos a desarrollar como parte de un programa estructurado.

En la puesta en práctica se desarrolla a su vez en tres fases: a) fase de preparación de los participantes, b) fase de adquisición de habilidades (es el entrenamiento propiamente dicho) y c) fase de generalización de las conductas a la vida real.

La producción de programas de EHS es tan vasta como la elaboración de definiciones que se han hecho acerca de éstas. Se considera conveniente ejemplificar algunos programas que se han elaborado y puesto en práctica por sus autores ya que se ilustra con ellos lo que en concreto se aprecia como habilidad social. En ellos es posible

advertir cuando se atienden aspectos molares y cómo se desarrollan paso a paso desde aspectos moleculares.

A continuación se mencionan algunos programas de Entrenamiento de Habilidades Sociales, dedicados especialmente a niños, existentes hasta la última década del siglo XX. Son versiones en español y solo se enuncia de manera general al autor o autores y algunas de sus generalidades.

1.- *Programa de entrenamiento de habilidades sociales de Jeffrey Kelly, 1982.*

Este programa tiene los siguientes contenidos: saludos, iniciación de relaciones interpersonales, preguntar y responder, emitir elogios, participación en una tarea o juego cooperativo y reciprocidad afectiva (Gil, 1998: 181).

2.- *Programa de habilidades sociales infantiles de Michelson, Sugai, Wood y Kazdin, 1983.*

Incluye instrumentos de evaluación como escalas de observación y cuestionarios sociométricos. Emplean una organización por módulos de enseñanza y centran su programa en las siguientes habilidades sociales: hacer cumplidos, formular quejas, saber decir no, pedir favores, preguntar el por qué, solicitar a otro que cambie de conducta, defender los propios derechos, conversaciones, empatía, habilidades sociales no verbales, interacción con personas de estatus diferente, interacción con personas del sexo opuesto, tomar decisiones, interacciones dentro del grupo, afrontar y solucionar conflictos (Gil, 1998: 181).

3.- *El aprendizaje estructurado de Goldstein, Sprafkin, Gershaw y Klein, 1980.*

Programa dirigido a adolescentes que presentan problemas de agresión, retraimiento e inmadurez. Estos autores proponen el entrenamiento de cincuenta habilidades lo que ellos llaman el currículum del “*Aprendizaje Estructurado.*” (Gil, 1998: 181):

- *Primeras habilidades sociales.* Escuchar, iniciar y mantener una conversación, hacer una pregunta, dar las gracias, presentarse, presentar a otras personas y hacer un cumplido.

- *Habilidades sociales avanzadas.* Pedir ayuda, participar, dar instrucciones, seguir instrucciones, disculparse y convencer a los demás.
- *Habilidades relacionadas con los sentimientos.* Conocer los propios sentimientos, expresar los sentimientos, comprender los sentimientos de los demás, enfrentarse al enfado de otros, expresar afecto, resolver miedo y autorrecompensarse.
- *Habilidades alternativas a la agresión.* Pedir permiso, compartir algo, ayudar a los demás, negociar, empezar el autocontrol, defender los propios derechos, responder a las bromas, evitar los problemas con los demás y no meterse en peleas.
- *Habilidades para hacer frente al estrés.* Formular una queja, responder a una queja, demostrar deportividad tras un juego, resolver los sentimientos de vergüenza, arreglárselas cuando lo dejan a uno de lado, defender a un amigo, responder a la persuasión, responder al fracaso, enfrentarse a los mensajes contradictorios, responder a una acusación, prepararse para una conversación que se prevé difícil, hacer frente a las presiones del grupo.
- *Habilidades de planificación.* Tomar decisiones, analizar la causa de un problema, establecer un objetivo, determinar las propias habilidades, recoger información, resolver los problemas según su importancia y concentrarse en una tarea.

4.- *Programa de desarrollo de las habilidades sociales de niños de 3 a 6 años de Álvarez, Álvarez, Cañas, Jiménez y Petit, 1990.*

Publicaron una guía dirigida a profesores y padres de familia para entrenar las siguientes habilidades sociales: *habilidades de interacción social* (interacción en el juego, expresión de emociones, autoafirmación y conversaciones); y *habilidades sociales de autonomía* (habilidades de aseo personal, habilidades de comida, habilidades de vestido, habilidades para tareas sencillas, ayuda a los demás y utilización de herramientas, y habilidades para los desplazamientos). (Gil, 1998: 182)

5.- *Programa de habilidades de interacción de Inés Monjas, 1993.*

Dirigido a niños de edad escolar con problemas de interacción social. Le distingue ser de aplicación grupal por medio de personas significativas (padres, maestros, compañeros), tanto en casa como en la escuela. Versa sobre las siguientes habilidades sociales (Gil, 1998: 182):

- *Habilidades básicas de interacción social.* Reír y sonreír, saludar, presentaciones, favores, cortesía y amabilidad.
- *Habilidades para hacer amigos y amigas.* Reforzar a los otros, iniciaciones sociales, unirse al juego con otros, ayuda, cooperar y compartir.
- *Habilidades conversacionales.* Iniciar, mantener y terminar conversaciones, unirse a la conversación de otros y conversaciones de grupo.
- *Habilidades relacionadas con los sentimientos, emociones y opiniones.* Autoafirmaciones positivas, expresar y recibir emociones, defender los propios derechos y defender las opiniones propias.
- *Habilidades de solución de problemas.* Identificar problemas interpersonales, buscar soluciones, anticipar consecuencias, elegir una solución y probar una solución.
- *Habilidades para relacionarse con los adultos.* Cortesía y peticiones, conversaciones con los adultos, solucionar problemas con ellos, etc.

6.- *Programa de "Refuerzo de habilidades sociales" de Vallés, 1994.*

Es un programa dirigido principalmente a estudiantes de primaria y secundaria que presentan algunas problemáticas de conducta pero también para quienes no las presentan y que reciben el beneficio del trabajo grupal de manera preventiva mediante la mejora de la convivencia social con las unidades de trabajo que propone. El objetivo del programa es mejorar las habilidades psicosociales de los/las niños/as a través de su participación en situaciones grupales utilizando técnicas de dinámicas de grupos. Propone el entrenamiento de las siguientes habilidades sociales (Gil, 1998: 183):

- El autoconocimiento de sí mismo, la identidad personal y el autoconcepto;
- Identificar cuál es el propio estado de ánimo y el de los demás, así como expresarlo adecuadamente;
- Dialogar y participar en conversaciones y situaciones de interacción entre iguales, así como saber escuchar;
- Utilización eficaz de los gestos como elementos de comunicación no verbal;
- Trabajar en equipo, compartiendo tanto las cosas como las responsabilidades, aprendiendo a comunicarse, a cooperar, a ser solidario y a respetar las reglas del grupo, así como a solucionar positivamente los problemas de relación social que surjan;
- Reforzar socialmente a los demás mediante el elogio de las conductas positivas;
- Comunicar a los otros los propios deseos y peticiones con amabilidad y cortesía;
- Manejar aquellos pensamientos negativos que deterioran la autoestima y la competencia social, siendo capaces de adoptar otros más eficaces y positivos; etc.

7.- *Programa de habilidades sociales de Educación Infantil de J. Álvarez Hernández, 1996.*

Este programa tiene como objetivo el mejorar la socialización infantil a través de la potenciación y entrenamiento dos tipos de habilidades sociales: *interacción social* (cortesía, saludos, conversaciones, autoafirmación) y *sentimientos y emociones* (reconocer y expresar sentimientos de alegría, tristeza, miedo, sorpresa, enfado y aburrimiento). (Gil, 1998: 184)

8.- Algunos más recientes son el de Segura Morales, 2004, *Relacionarnos bien: programa de competencia social para niños y niñas de 4 a 12 años* y el de López Jordán, 2007, *Hijos felices, estrategias para desarrollar habilidades sociales en los niños*, que tienen que ver con el entrenamiento de niños y niñas en edad escolar.

Así pues, es pertinente expresar que la elección de uno u otro programa no es suficiente para el éxito escolar de las y los alumnos. Éste depende en gran medida de la capacidad del docente para manejar eficientemente la dinámica de su grupo. Es interesante considerar que las propias habilidades sociales que él o la docente posea y ponga en acción durante su interacción con sus estudiantes son determinantes en la formación de éstos, ya que como se ha expresado, estas conductas son aprendidas y aún más, de personas que son significativas para las y los niños como lo es la figura del profesor.

Después de todo lo anteriormente expuesto se puede concluir que las habilidades sociales son un componente de la competencia social que permiten hacer el análisis del comportamiento de quienes se involucran en el acto educativo durante la interacción social en el contexto escolar. Las formas o estilos de relacionarse de las personas involucran componentes intra e inter personales que determinan hacen que el ambiente en un centro escolar sea más o menos propicio para el aprendizaje. Sin embargo, desde una posición del aprendizaje social, las habilidades sociales son susceptibles de enseñarse durante las clases. Esto puede realizarse de manera espontánea o asistemática mediante el empleo de habilidades sociales entre los adultos que interactúan en una escuela o bien al diseñar programas específicos dirigidos al entrenamiento de éstas. No obstante, el diseñar y llevar a cabo un EHS no garantiza el éxito del programa ya que éste dependerá de las competencias docentes de las y los docentes que se involucren en éstos

¿Qué grado de calidad de habilidades sociales se poseen al llevar a cabo la acción docente?, es una pregunta que cada profesor y profesora deberían hacerse al iniciar su trabajo y al hacer una revisión de su actuación del día a día. Por ello, se propone como necesario que los educadores traigan al consciente las formas en que se relacionan con sus alumnos y alumnas así como con sus compañeros docentes cotidianamente. Esto es, "*hacer el viaje al interior de sí mismo*" que Perrenoud (2004) sugiere como una competencia deseable para los educadores del siglo XXI para trabajar en la modificación de las propias conductas y así, posteriormente, poderlas enseñar a sus estudiantes.

El presente trabajo apunta al conocimiento de las competencias que los docentes de primaria requieren para detectar y atender los problemas de conducta que se presentan en el aula. Como ya se expresó en el capítulo correspondiente a los Problemas de Conducta, algunos de los comportamientos deben ser evaluados respecto al contexto social más próximo en el que se producen para calificarlos de problemáticos o no. La propuesta de este trabajo es contribuir con el fortalecimiento de las competencias profesionales docentes durante los Consejos Técnicos Escolares de la Escuela Primaria, mediante una intervención socioeducativa que acompañe al docente en “el viaje al interior” de sí y de su centro de trabajo. La alternativa que se emplea es la Animación Sociocultural que en el siguiente capítulo se desarrolla

CAPÍTULO IV

ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL

Perrenoud menciona como una competencia deseable en las y los docentes de escuelas primaria el “Trabajar en equipo” como la posibilidad de salir de la soledad que implica el trabajo en el aula y compartir experiencias con sus colegas en los momentos destinados para su actualización (2004: 67). Asimismo considera que llegar a constituir un “proyecto de centro”, real a las características de su escuela, permite el manejo de representaciones comunes de la situación que se vive y esto es factor que hace posible resolver problemáticas que se presentan en la cotidianidad.

Al respecto, hace expresa la responsabilidad que cada uno/a de las y los docentes tienen como miembros de un colectivo de trabajo en el análisis de la situación escolar que viven, las alternativas de acción y los resultados que se obtienen al implementarlas y reconoce la función de *animador* que cada uno/a de las y los participantes de las reuniones de docentes puede llegar a adoptar. (Perrenoud, 2004: 72)

El animador tiene la función de “dar vida a la reunión”, organizarla y dirigirla. Sin embargo en las Juntas de Consejo Técnico Escolar se dejan estas acciones al directivo (Director o Directora) del plantel, lo que en algunos grupos genera poco compromiso sobre lo que se plantea en estas reuniones.

Constituirse como animador en una reunión de Consejo Técnico Escolar, siendo parte del mismo puede resultar una tarea difícil ya que este rol tiene que ver con el de líder y éste no es fácil ni adoptarlo ni concederlo pero, si se deja sólo en el directivo, puede llevar a la pasividad y estancamiento del grupo. Por ello se consideró a la Animación Sociocultural (ASC) como una estrategia de intervención socio-educativa adecuada para el desarrollo del curso-taller que se propone en el presente trabajo. De ésta se aprovechan las formas para realizar el análisis de la realidad social escolar y se enfatiza en las posibilidades del grupo para transformarla en beneficio del proceso enseñanza-aprendizaje.

4.1. Qué es la Animación Sociocultural

Según la UNESCO (1982), la ASC se puede definir como el conjunto de prácticas sociales que tienen como finalidad estimular la iniciativa y la participación de las comunidades en el proceso de su propio desarrollo y en la dinámica global de la vida socio-política en que están integrados.

Xavier Ucar identifica en la ASC a un:

...proceso susceptible de intervención tecnológico-educativa en una comunidad delimitada territorialmente, que tiene por objetivo convertir a sus miembros, individual y socialmente considerados, en sujetos activos de su propia transformación y la de su entorno, de cara a la consecución de una mejora de su calidad de vida. (1992: 37)

Según Ezequiel Ander-Egg, la ASC es "...una forma de acción socio-pedagógica que, sin ser la única, se caracteriza básicamente por la búsqueda e intencionalidad de generar procesos de participación en la gente." (2000: 9). Estos procesos de participación fomentan la comunicación interpersonal excluyendo formas de manipulación o de aparición de paternalismos. Se anima a que cada participante sea protagonista en forma, medida y ritmo que le caracterice, ya sea individual, grupal o colectivamente. (Ander-Egg, 2000: 9).

La ASC es una tecnología social por el empleo de métodos y técnicas de actuación. Ésta consiste en el uso y aplicación del conocimiento de las ciencias sociales, articulado con técnicas y prácticas, que tienen por objetivo la transformación de la realidad social buscando resultados específicos enunciados en metas prefijadas. La ASC es una práctica social con fundamento científico. (Ander-Egg, 2000: 12)

La ASC supone el reconocimiento y valoración de las experiencias y conocimientos que cada persona posee,

...tiende a producir procesos de sensibilización, motivación y acción de la gente, para que ellos mismos asuman un cierto protagonismo, cuanto más mejor, para satisfacer algunas necesidades que como individuos, organizaciones de base o comunidades, no pueden satisfacer en razón de las formas de vida de nuestra sociedad. (Ander-Egg, 2000: 16).

Como nota distintiva la ASC plantea el logro de objetivos inmediatos y a mediano plazo, así como pretende el logro de un objetivo estratégico (Ander-Egg, 2000: 24):

1.- El objetivo inmediato es el logro de la participación de la gente en actividades sociales y culturales de su entorno más cercano.

2.- El objetivo a mediano plazo es el de dinamizar el entramado social promoviendo la interacción y comunicación a través de las organizaciones de base propias de la sociedad civil.

3.- El objetivo estratégico se ubica en el ideal (utópico) de que cada persona, grupo y colectividad sean hacedoras de su presente y futuro en cuanto a la toma de decisiones y control de la vida individual y colectiva.

Ander-Egg presenta una clasificación de las actividades de ASC de acuerdo con diferentes modalidades de actuación, que en ponerse en práctica, se llevan a cabo diferentes combinaciones de éstas (2000: 17):

1. Según el sector en el que se enfatiza la acción:

- a. Con énfasis en lo cultural.
- b. Con énfasis en lo educativo.
- c. Con énfasis en lo social.

2. Según el contexto o ámbito de acción:

- a. Contexto institucional.
- b. Contexto técnico.
- c. Contexto social.
- d. Contexto espacial.
- e. Contexto político.

3. Según el campo de acción:

- a. Criterios de edad: niños, jóvenes, adultos, tercera edad.

- b. Categorías profesionales: obreros, campesinos, empleados, etc.
 - c. Sexo: mujeres, varones.
 - d. Contenidos de las actividades: artísticas, intelectuales, sociales, prácticas, físicas, etc.
 - e. Según los ámbitos de animación: grupos naturales, asociaciones voluntarias, entidades locales, entidades de nivel intermedio.
4. Según la pertenencia institucional a un organismo promotor.
- a. Actividades de animación realizadas desde organismos gubernamentales (nacionales, regionales, locales).
 - b. Actividades realizadas desde instituciones no gubernamentales.
 - c. Animación realizada en grupos espontáneos e informales.
5. Según el criterio pedagógico de centralidad de la acción.
- a. Animación centrada en el contenido.
 - b. Animación centrada en el grupo.
6. Según el status del animador:
- a. Profesional.
 - b. Voluntario.
7. Según la tarea fundamental del animador:
- a. Animador difusor.
 - b. Animador monitor.
 - c. Animador de grupo.
 - d. Animador coordinador.

8. Según el modelo de referencia operativa del animador:
 - a. Animador que tiende preferentemente a lo estético (arte).
 - b. Animador que privilegia la educación extraescolar (formación).
 - c. Animador cuya acción tienen una finalidad social (acción social).

9. Según el ámbito geográfico:
 - a. Animación rural.
 - b. Animación suburbana.
 - c. Animación urbana.

La ASC es un recurso metodológico que promueve la gestión de los grupos donde se aplica, en la que la figura del animador debe ir cediendo paso a la autogestión y autodesarrollo del grupo en un continuo de progreso basado en el conocimiento de su realidad social.

Para el caso de la presente investigación, la ASC constituirá un recurso estratégico dentro de un diseño de investigación cuasi - experimental, mediante la intervención posterior a un diagnóstico elaborado a partir de las acciones y momentos pertinentes, proponiéndose como forma de control el diagnóstico situacional posterior a la aplicación del programa de ASC, donde se podrán evaluar los dos momentos.

4.2. Metodología de la Animación Sociocultural

El avance en los procesos socioculturales no puede ser dejado al azar. El papel de la metodología en la ASC tiene una especial importancia porque da la sistematización del desarrollo del programa. Así bien, el progreso del grupo estará en proporción directa con el rigor sistemático que se pueda llevar. La ASC requiere de introducir dinámicas de progreso, constatarlas y tener un control de éstas. La metodología da estructura para el transcurrir del avance (Cembranos, 2006: 17).

Tener un control adecuado de las contingencias, esto es una planeación y seguimiento continuo de cada una de las acciones propuestas y llevadas a cabo, posibilita que los acontecimientos no desborden el trabajo, de esta manera se reduce lo imprevisto al mínimo y se optimiza la sistematización de la información respecto a los procesos de acción (Cembranos, 2006: 18).

Un aspecto que debe ser considerado es la emotividad que puede surgir en las personas durante las actividades. Esto quiere decir que habrá que tener en cuenta que, aunque se tenga un buen control de las contingencias, las respuestas emotivas estarán apareciendo como una respuesta propia del ser humano y de su acción social. Lo importante al respecto es el no permitir que la emotividad se apodere de la situación e impida el avance del grupo:

...la tarea sociocultural no es lineal; se desenvuelve entre altibajos, entre escollos y trampolines, entre terrenos favorables y desfavorables; la metodología se convierte entonces en el punto de referencia estable que proporciona la suficiente racionalidad a los procesos socioculturales, como para que lo emotivo encuentre también su lugar adecuado. (Cembranos, 2006: 18)

Por otra parte, durante la puesta en práctica de la ASC se dará un tratamiento especial a las ideas innovadoras que los participantes aporten. Lo anterior es con el fin de evitar que éstas se vean deslucidas o desgastadas antes de ser usadas en beneficio del grupo. Si esto sucediera podría generar desilusión en las personas que tienen motivación para aportar ideas y desinterés por parte de quienes aun no lo habían hecho.

4.2.1. Análisis de la realidad social

En la ASC, el análisis de la realidad social se refiere a tener un buen conocimiento de lo que existe para poder transformarlo. De acuerdo con Cembranos, los criterios que orientan la investigación en ASC para conocer la realidad social son los siguientes (Cembranos, 2006: 31):

1. Una investigación que sea *instrumental*, para la acción social, frente a otros estudios cuya finalidad es el conocimiento en sí mismo; aquí la finalidad es que sirva para actuar sobre la realidad.

2. Una acción que se oriente hacia el *cambio social* y la superación de la realidad actual.
3. Una metodología que cuente con la *participación*, que recupere el habla de los agentes sociales; todos pueden preguntar acerca de su realidad, todos pueden decir algo de su realidad.
4. Un autodiagnóstico que es en sí mismo acción, pues supone una puesta en marcha de la comunidad o colectivo, cuando se pregunta cuál es su realidad.
5. Una forma de investigar que sea *inteligible* para el colectivo que se estudia. *Accesible* a la comunidad que genera la información.
6. El análisis del discurso que un colectivo tiene sobre sus condiciones de realidad es ya un acercamiento *crítico* a su propia realidad.
7. Un tipo de análisis que sirve de espacio para la creatividad social, donde sea posible diseñar el tipo de realidad que se pretende vivir.

El análisis de la realidad social desde esta perspectiva metodológica implica, como se ha mencionado, la existencia de un rigor sistemático en la obtención y organización de la información. De esta forma se deben distinguir ciertos momentos de análisis que permitirán dar un orden lógico que evite o reduzca la confusión durante el proceso de investigación de su realidad social. Según Cembranos, estos momentos son (2006: 32):

1. La descripción: comprender una situación problema preguntándose qué es lo que hay y qué es lo que no hay.
2. La percepción social: qué piensa la gente de lo que ocurre.
3. La explicación / Interpretación: por qué la realidad es así.
4. Las alternativas: qué otras formas de realidad podrían ser.
5. El ajuste: cómo acercarse a lo que queremos ser a partir de lo que se tiene.

Sin embargo el punto de inicio del análisis puede variar y seguir, asimismo, otros caminos que lleven al mismo resultado, por ejemplo:

- Se puede empezar explorando lo que la gente piensa y luego completar o contrastar con lo que la descripción dice que hay, o
- se puede imaginar la realidad a la que se aspira y posteriormente identificar la realidad que existe para realizar el ajuste y afinar los planes, o bien
- se puede comenzar planeando acciones de contraste, por ejemplo “dilemas morales” o dinámicas de reflexión acerca de situaciones controvertidas, que permiten observar la respuesta de la gente.

Si bien es necesario tener un buen conocimiento de una situación para después actuar (diagnóstico-intervención), también hay que reconocer el momento posterior a la actuación, que permite conocer de mejor manera la realidad. Con este planteamiento más dinámico y flexible se pretende superar las instancias clásicas de diagnóstico-actuación en las investigaciones, que resultan insuficientes para la dinamización de los grupos.

Se describen a continuación los momentos de análisis referidos:

1.- Descripción de lo que hay: Este momento construye la realidad que se presenta a partir del reconocimiento de los elementos existen, lo que llama la atención, lo que permanece oculto, los recursos con que se cuenta. La realidad aparece de manera paulatina en las observaciones, las reuniones, las entrevistas y las encuestas.

Se sugiere realizar anotaciones y registros de forma sencilla y permanente que permita luego usar la información. Se pueden utilizar fichas y ficheros en los que se pueda incorporar nueva información.

En otro momento se emplean plantillas, guiones y mapas de motivos que facilitan localizar la información por tener una estructura más definida.

Conviene realizar estas tareas con la participación de la gente implicada en la medida de lo posible. Esto hará que sea más práctico, más ameno, a veces más rápido, pero sobre todo, más real.

2.- Descripción de lo que no hay: Se define a este momento de análisis de la realidad como proyectivo y creativo.

- Proyectivo porque al describir lo que no hay, lo que hace falta, hace volver a la realidad de la que se parte, pero por otro camino.

- Creativo porque la descripción en negativo de la realidad obliga a imaginar lo positivo. Hay que pensar en lo que no hay para advertir lo que hace falta. Describir lo que falta formula un marco de referencia.

Para describir lo que hace falta es necesario que las personas involucradas hablen y discutan de su realidad. Se puede hacer mediante reuniones, mesas de debate, conversaciones informales, uso de guiones o plantillas, uso de cuestionarios.

3.- La percepción social: En este momento ya no se trata de saber lo que hay en la realidad, sino de saber lo que se piensa de lo que hay; conocer el valor y las posibilidades que las personas otorgan a la realidad.

El discurso del colectivo adquiere gran importancia sobre la realidad ya que la legitima como única y posible. Tal legitimación permite la armonía en el funcionamiento del grupo, pero también trae consigo la falta de posibilidad para admitir a esa realidad diferente a como se advierte y por tanto, inhibe la disposición de cambiar (Cembranos, 2006: 43). Por ello el interés de que el grupo exprese y discuta acerca de sus afirmaciones respecto a su propia realidad social. El significado que se confiere a la realidad determina un posicionamiento respecto a ésta, pero a la vez, pasarla al plano del consciente posibilita la acción para el cambio (Cembranos, 2006: 42)

Los procesos de ASC pueden incidir en la percepción social de la realidad. El procedimiento consiste en el registro de lo que la gente piensa, a través de entrevistas abiertas, grupos de discusión, mesas redondas, conversaciones informales, etc., primero en forma libre y posteriormente con estructura formal. Se hace el análisis de las

afirmaciones para encontrar las discrepantes y en un segundo momento se discuten en grupo con la intención de ir un poco más allá de lo que habitualmente se dice de ellas.

4.- La explicación / interpretación: Para llevar a cabo la interpretación de las afirmaciones acerca de la realidad pueden seguirse dos caminos (Cembranos, 2006: 46):

a) Utilizar modelos ya elaborados de interpretación social.- modelos teóricos disponibles y accesibles de las ciencias sociales (análisis de clases, de poder, institucional, ecológico, interactivo, de comunicación, histórico, educativo, etc.).

b) Elaborar modelos y / o explicaciones propias.- su función es llegar a establecer relaciones causales entre los distintos fenómenos que se observan en la realidad. Puede ser algo tan sencillo como preguntarse el por qué acerca de las afirmaciones de sobre la realidad. Aceptar que la realidad es cuestionable es ya un primer paso para su control y una predisposición a la acción como respuesta colectiva.

5.- Las alternativas: Una vez identificado lo que hay y lo que hace falta y hecha una aproximación a los problemas y su explicación, ha llegado el momento de diseñar lo que se quiere.

Preguntarse qué aspectos de la realidad podemos cambiar, en qué áreas se puede progresar, qué otros modelos de realidad serían interesantes, ayudará al colectivo en el diseño de lo que se quiere hacer.

Este es un momento de suma importancia ya que implicará al colectivo “tomar las riendas” de su realidad. También implica un momento de alto nivel de responsabilidad del grupo.

Las técnicas que se pueden emplear en este momento de análisis se denominan de “suspensión de juicio”, consistentes en la propuesta al colectivo de evitar aplicar valores a las situaciones y a evitar pensar en las dificultades de éstas. En un primer momento se permite que las ideas fluyan y en un segundo momento las ideas se ordenan y se gradúan según su interés.

6.- El ajuste: Este es el último momento de análisis y el primero de la planificación. Consiste en ordenar la información que se obtuvo de los momentos de análisis de la realidad durante las actividades con el colectivo.

4.2.2. Técnicas a emplear en el análisis de la realidad social

En el desarrollo de la ASC se puede utilizar cualquier tipo de técnica que facilite el conocimiento de una situación, siempre y cuando no se olvide el objetivo principal que es conocer para actuar. En ocasiones, el conocimiento necesario para poder actuar se puede conseguir de conversaciones sencillas, observaciones y de la consulta de la información realizada en registros anteriores.

Fernando Cembranos aporta una serie de técnicas que se pueden usar para el trabajo de análisis de la realidad. Se ilustran en el siguiente cuadro, en el cual el autor propone el uso de éstas para distintos objetivos y momentos del análisis. (2006: 52)

Momentos	Objetivos	Técnicas
Descripción	<ul style="list-style-type: none"> Saber lo que hay (recursos humanos y materiales) Saber lo que no hay (carencias y necesidades) 	<ul style="list-style-type: none"> Recopilación documental. Plantillas y guiones de diagnóstico. Entrevistas estructuradas. Fichero de recursos.
Percepción social	<ul style="list-style-type: none"> Conocer lo que las personas piensan de su realidad. Estudio de la problematización 	<ul style="list-style-type: none"> Grupos de discusión. Entrevistas en profundidad. Mesas redondas, debates, paneles. Análisis del discurso. Técnicas proyectivas.
Interpretación-explicación	<ul style="list-style-type: none"> Saber por qué la realidad es así y no de otro modo (lectura crítica). Toma de conciencia. 	<ul style="list-style-type: none"> Seminarios. Grupos de estudio. Aplicación de modelos. Elaboración de modelos.
Alternativas	<ul style="list-style-type: none"> Facilitar la creatividad colectiva. Diseñar otros modelos y aspectos de la realidad más satisfactorios. Formular objetivos. 	<ul style="list-style-type: none"> Brainstorming Gradación de la utopía. El pasado mañana * Método Delphos.*
Ajuste	<ul style="list-style-type: none"> Ordenar necesidades. Ajustar expectativas progreso – necesidad. Preplanificar la acción 	<ul style="list-style-type: none"> TGN <i>Problem solving</i> Paneles

Como aquí se ha planteado, el análisis de la realidad es un método para conocer la realidad en la que un colectivo se desenvuelve, pero tiene la posibilidad de emplearse en el continuo de trabajo una vez iniciado un programa de ASC. Así, cada vez que se realiza el *feed back* (fase de retroalimentación) se generan conclusiones que dinamizan el proceso de reflexión en los participantes acerca de la situación que se analiza. (Cembranos, 2006: 54). Dicho trabajo de análisis se puede aplicar con fines de transformación, cambio o progreso a cualquier aspecto de la realidad de un grupo.

4.2.3. Los recursos humanos

En la ASC se da especial realce al trabajo en equipo, por lo que sus actividades tenderán a generar acciones conjuntas en la solución a los problemas. El grupo de trabajo se constituye en un recurso metodológico estratégico y se centra el interés en el diseño de las reuniones porque durante éstas se lograrán o no alcanzar los objetivos que se propongan (Cembranos, 2006: 105). Para la preparación de la reunión habrá de tomarse en cuenta la finalidad de la misma, la cual puede ser: informar, coordinar tareas, resolver problemas o generar ideas, entre otras. (Cembranos, 2006: 140).

Las interacciones sociales que se dan durante la reunión es otro aspecto importante a considerar y han de ser motivo de análisis para la mejora de las relaciones. Conocer cómo está estructurado el grupo, que divisiones o subgrupos existen, que funciones o cargos desempeña cada una de las personas y de los subgrupos y si las relaciones entre las partes son funcionales, es pieza esencial para trabajar en él. (Cembranos, 2006: 110)

Conformar un buen equipo de trabajo multiplica las posibilidades de acción social y posibilita el desarrollo de proyectos más complejos y de mayor alcance que el trabajar aisladamente. Aquí cobra especial importancia la dirección del trabajo. Asignada a una persona (dirección) o a varias (coordinación), la figura del líder debe estar presente y reconocida por el grupo cada vez que se reúne para trabajar. (Cembranos, 2006: 108)

Si la dinámica del grupo de trabajo es adecuada y se logra la coordinación y distribución de tareas se hace posible optimizar el aprendizaje de la acción social y la revisión de los avances en las tareas y objetivos planteados, desarrollados durante los momentos

en que el grupo no está reunido, por ejemplo, en la cotidianidad del aula, para realizar los ajustes necesarios en la reunión siguiente. (Cembranos, 2006: 139)

Asimismo, se puede generar la sensación de soledad ante los problemas macrosociales. Por esto es preciso considerar que el grupo no está sólo. A su alrededor existen otros grupos, instituciones y organizaciones que puedes colaborar con él y desarrollar redes de acción social con capacidades de desarrollo de proyectos más amplios de respuestas unitarias. (Cembranos, 2006: 140). Por ejemplo, trabajar en la escuela para disminuir la violencia entre los y las estudiantes tendrá mayor impacto si grupos sociales externos se coordinan con ella para atenderla.

Los momentos en que se reúne el grupo son el punto clave para su adecuado funcionamiento así como la obtención de buenos resultados. Es preciso que la reunión haya sido bien preparada tomando en cuenta elementos de encuadre, condiciones y el diseño.

4.2.4. Planificación de los procesos socio-culturales

Un proceso de planificación implica hacer efectivas las decisiones tomadas, llevar a cabo un plan y llevar a buen logro los objetivos formulados. Esta operación lleva consigo tomar en cuenta las variables específicas de tiempo, espacio y recursos.

En la ASC la planificación implica:

- Una forma de graduar la utopía
- Partir de una realidad analizada
- Acercar / determinar el futuro
- Diseñar un camino que pueda ser recorrido
- Establecer los pasos precisos para alcanzar los objetivos propuestos
- Aprovechar las oportunidades y prever las dificultades
- Tener una visión global del contexto en el que su ubica “nuestra planificación”
- Adaptarse al medio y a la situación en la que ha de desarrollarse
- Mantener el equilibrio propio del ámbito desde el que se planifica
- La existencia de un proceso colectivo de avance
- Establecer los mecanismos de implicación de los destinatarios
- Romper la resistencia al cambio
- Comprometerse con su ejecución. (Cembranos, 2006: 62)

La utopía, en la ASC se le debe advertir como un punto al que se puede llegar de manera creativa. Hay que alejarla de un concepto de “realidad ineludible” porque esto hace verla como un todo globalizado, complejo y difícil de acceder. En la ASC la graduación de la utopía en utopías cercanas, de corto y mediano plazo, puede facilitar el acceso a logros que parecían inalcanzables. Habrá que aceptar, que quizá no les toque verlos a quienes iniciaron el trabajo, pero que les tocará a los que en el camino lo vayan continuando.

La planificación, entonces, se refiere al futuro. Mediante las acciones en prospectiva nos anticipamos al futuro. Según Cembranos, al planificar es necesario (Cembranos, 2006: 65):

1. Analizar las *oportunidades* que el futuro ofrece para la acción.
2. Estudiar las *alternativas* que se plantean.
3. Buscar nuevas vías.

Al realizar la planificación, será preciso identificar las acciones de corto plazo y los procesos de continuidad que las vinculen para alcanzar los objetivos deseados en un cierto tiempo. “De esta manera, la relación causa-efecto será algo tangible y la planificación-acción algo inherente a los procesos socioculturales.” (Cembranos, 2006: 66)

Al insertar la planificación en el desarrollo vital de un colectivo, su proceso de avance será el objeto a planificar. El avance se irá dando en una espiral, donde cada planificación sea el precedente de las siguientes. Se estará en presencia de una realidad cambiante.

Para que cada logro sea más efectivo, estable y duradero la planificación deberá contemplar la implicación de los miembros del colectivo, esto es, de los destinatarios del programa de ASC. Se debe prever que en algún momento del desarrollo del colectivo, los participantes se impliquen incluso en el diseño de la planificación misma. Con esto es posible reducir obstáculos que pudieran ir surgiendo como la resistencia al cambio debida a la desconfianza que genera el transformar la realidad.

En la planificación de la ASC habremos de distinguir diferentes niveles y plazos. Los niveles se establecen dependiendo del objetivo que motive la planificación. De esta forma, la planificación podrá ser (Cembranos, 2006: 74):

1. Estratégica: si su objetivo es de carácter general y las finalidades son globales.
2. Operativa: si los objetivos son específicos y están dirigidos a poner en marcha una acción concreta. Se trata de convertir los planteamientos teóricos en resultados prácticos.

Para que una planificación tenga un adecuado desarrollo de sus acciones planteadas, es necesario que se hayan formulado adecuadamente sus objetivos, los cuales deben ser: coherentes, concretos y evaluables, además de motivar a la acción de los participantes y acordes con los recursos de que se disponen (Cembranos, 2006: 93)

4.2.5. Procesos de intervención

En el desarrollo de la ASC el momento de la intervención constituye el punto crítico en el que las acciones de diagnóstico (autodiagnóstico) y planificación de los procesos socioculturales se ponen en marcha e inicia el contraste con la realidad que se vive.

Los objetivos principales de la intervención son: “Generar procesos de dinamización social o estructurarlos cuando ya estén generados y poner en marcha iniciativas estables y autónomas de diverso tipo y perspectiva.” (Cembranos, 2006: 158)

La intervención concluye en el momento en que los involucrados en la situación empiezan a generar sus propias iniciativas a la solución de sus necesidades de manera activa y autónoma.

En el proceso de intervención es importante que los siguientes momentos se operen de forma entrelazada:

...conocimiento de la realidad y diagnóstico participativo de ella; información de y para el proyecto de acción enfocada hacia los destinatarios; concienciación y sensibilización de la colectividad receptora; participación a través de diversas plataformas en la toma de decisiones y elección de soluciones; formación *ad hoc* para fortalecer los procesos de articulación y avance social; organización de la comunidad en núcleos idóneos para sus posibilidades y expectativas; proyección de los colectivos organizados; interrelación con otros grupos homogéneos y / o

heterogéneos; estabilización de estructuras para la creación de un tejido social consolidado. (Cembranos, 2006: 179)

Los procesos de intervención dependen de la dinamización social, la cual puede advertirse desde dos puntos de referencia, desde una realidad social sin vertebración, en este caso se dice que se parte de cero y desde una dinamización con vertebración incipiente o necesitada de reciclaje donde habrá que partir de lo ya recorrido. En ambos casos los procesos de ASC encontrarán los elementos necesarios para la transformación de la realidad social del grupo en el que se trabaja.

Al respecto se puede decir que el personal docente y directivo de una escuela primaria constituyen un grupo con una dinámica que ya está en marcha, en la que la presencia del animador es de colaboración para la resolución de problemáticas existentes en la cotidianidad del centro escolar.

Es pertinente agregar que la intervención en la ASC atiende los siguientes aspectos:

- Los problemas individualizados frente a las soluciones colectivas
- La materialización de los proyectos
- Los distintos puntos de partida
- La incorporación del aprendizaje de la práctica a la prospección de futuro
- La canalización fluida de la comunicación
- El registro de experiencia y
- La sistematización de la práctica. (Cembranos, 2006: 179)

Desarrollar propuestas de ASC en el marco de la mejora de la educación nos obliga a reconocer a la persona como elemento y factor esencial en las actividades, pero no de manera aislada, sino en un grupo, y que en el caso específico de las escuelas primarias este colectivo no se forma por afinidad sino por casualidad en un marco laboral.

Definir las características del colectivo de una escuela primaria determinada implica ya el inicio del reconocimiento de la realidad social aunque desde la mirada del que observa. Provocar que el grupo mismo mire su realidad para transformarla, será el objetivo principal de la intervención desde la ASC.

Analicemos ahora el papel y la importancia del grupo para la ASC.

4.3. El grupo en la Animación Sociocultural

Las reuniones de Consejo Técnico Escolar brindan una oportunidad de desarrollo profesional que redundará en la mejora del servicio educativo. No obstante, este momento destinado para la profesionalización, no siempre es aprovechado sustancialmente por los docentes que forman la plantilla de una escuela. Emplear eficientemente este espacio de tiempo para la actualización puede abarcar un valioso momento para mejorar las interacciones que se dan en el grupo, además de aprovechar los conocimientos de todos los participantes.

También es necesario advertir las líneas de relación y subjetividades que se ejercen con mayor o menor fuerza entre los involucrados. Lo anterior propicia el crecimiento del grupo profesionalmente y con ello que se mejore la calidad del resultado de las tareas, pero también se apunta al crecimiento de las personas que conforman el grupo.

En la ASC el grupo se aprecia como "...un instrumento flexible y polivalente respecto a los distintos objetivos que pueden tener en el trabajo con las personas." (Vopel, 1999: 5). La convivencia cotidiana de un grupo es lugar para el desarrollo de diversas situaciones que, de manera gradual, se viven y resuelven de diferentes formas: conflictos, relaciones de amistad y relaciones de poder. La capacidad de comprender y modificar el propio modo de pensar y de actuar, son resultados observables que surgen a través de la participación en un grupo como parte de la toma de consciencia de sí mismo y de los otros. Pero esto no sucede de modo automático, sino en la medida en que las experiencias dan posibilidad a cada integrante de examinar, de manera más clara, lo que sucede en la realidad.

A través de las actividades planteadas en la ASC se puede favorecer el conocimiento de la situación de un grupo mediante la experiencia vivida y decodificada. En la presente investigación se propone al juego de interacción como apoyo para lograr el análisis de la realidad social que viven los docentes en su centro de trabajo. Se considera que es buena alternativa para el surgimiento de propuestas de atención de una problemática en particular, tendiendo al fortalecimiento de la capacidad autogestiva del grupo en la búsqueda de soluciones a problemas sentidos.

4.3.1. Los juegos de interacción

Conocidos también como juegos psicológicos, los juegos de interacción tienen la función de propiciar la toma de consciencia personal cuando se interactúa en grupo frente a una situación en particular. Son utilizados prácticamente en todo tipo de grupos destinados a la formación de profesores, en talleres, seminarios, clases y en terapias ya que tienen la característica de ser adaptables a prácticamente todas las situaciones de grupo y a una gran variedad de temas y problemas.

El juego de interacción puede definirse como:

...una intervención del animador (o de un participante) en la situación presente del grupo, que estructura durante un tiempo determinado la actividad de los participantes mediante reglas específicas de juego, con el fin de alcanzar una meta precisa de conocimiento. (Vopel, 1999: 23)

La intención de poner en práctica los juegos de interacción en la presente investigación radica en que éstos brindan la posibilidad de aislar aspectos complejos de situaciones reales de la vida y en este caso de las problemáticas sociales sentidas en una escuela primaria. La factibilidad de ser empleados como parte de la intervención mediante la ASC se encuentra en su sistematicidad, el uso de reglas de juego y su uso para un contexto especial de un esquema de comportamiento bien definido. (Vopel, 1999: 24)

De acuerdo con Vopel (1999: 29) cuando se pretende implementar un juego de interacción para la animación de grupos es necesario tomar en cuenta los siguientes aspectos:

1. Tener claro el objetivo de la actividad.
2. Focalizar o proyectar el aspecto de la realidad que se analizará.
3. Determinar el nivel de intervención del animador.
4. Tener en cuenta que la actividad puede generar diferentes niveles de estrés.
5. La duración de la actividad.
6. Los recursos o instrumentos que se utilizarán.

7. Tener en cuenta el grado de estructuración de la actividad.
8. El número de participantes.
9. Técnicas psicológicas.
10. Tener en claro las habilidades del animador para proponer un determinado juego.
11. Considerar el momento idóneo para implementar cada juego.

Vopel, (1999: 39) identifica cuatro fases en el desarrollo de la práctica de los juegos de interacción en los grupos:

1. Análisis de la situación del grupo. El animador debe conocer y analizar la situación y necesidades de aprendizaje del grupo para poder determinar en qué forma se podrá apoyar el trabajo de éste. Asimismo, debe saber advertir cuando los involucrados ya son capaces de comprender su situación e iniciar la propia planificación de sus aprendizajes.
2. Introducción del juego de interacción. Cuando el animador ha decidido qué juego proponer, habrá que tener especial cuidado con las instrucciones o consignas. En la mayoría de las ocasiones el éxito de la actividad depende de un buen inicio. Si el animador no es experimentado, deberá emplear el texto de las instrucciones ya experimentado sin hacerle modificación alguna.
3. Fase de experimentación. Refiere al desarrollo mismo de la actividad programada. El animador puede requerir dar instrucciones eventualmente necesarias ya iniciado el juego, sobre todo para delimitar reglas que hayan sido mal interpretadas. Es tiempo de observar al grupo. El animador deberá evitar participar en los juegos, esto con la intención de que el grupo vaya alcanzando independencia. Asimismo el animador tendrá una visión global de la situación.
4. Evaluación / Profundización. Contrario a la fase de aplicación, en este momento el animador podrá participar para ayudar al grupo en el análisis profundo de las experiencias que se generen con el juego.

4.3.2. El crecimiento del grupo

Los grupos presentan diferentes fases de crecimiento y desarrollo de forma semejante a los que suceden a las personas y, asimismo, en diferentes ámbitos. Conocer la historia del grupo será pues una forma de entenderlo mejor y poder participar más efectivamente.

En primer lugar hay que reconocer que en todo grupo humano existen tensiones que consumen una buena parte de la energía de los participantes y generan estrés. Dichas tensiones aparecen en buena parte por las exigencias personales de cada individuo y la necesidad de realizar con éxito una tarea y las pretensiones sociales que generan el éxito en la realización de la tarea.

En la cotidianidad del grupo dichas tensiones pueden llegar a pasar inadvertidas hasta que se convierten en conflictos y el animador debe tener la habilidad de reconocer las fuerzas contrastadas que se generan y manifiestan sutilmente en la convivencia para evitar que ligeros roces se conviertan en graves conflictos. (Vopel, 1999: 167)

La necesidad de aceptación de los miembros de un grupo, aunque éste sea de trabajo, es en relación a lo personal más que hacia sus capacidades laborales. En algunos casos, el reconocimiento social se logra a través de la obtención de grados o títulos que hacen una fina estratificación entre los miembros. Además de esto, en grupos donde se persiguen objetivos bien delimitados, se emplean formas rigurosas de control para conseguirlos. Estas condiciones favorecen la aparición de rivalidades entre los participantes y se pueden generar apatía y conformismo. (Vopel, 1999: 168)

La frustración y el coraje suelen encubrirse inconscientemente y propician la baja eficiencia en los resultados de los objetivos propuestos. Una posible solución a este fino entramado de subjetividades es la reconstrucción del proceso del desarrollo del grupo orientándolo hacia objetivos comunes y al reconocimiento de necesidades de desarrollo personal. (Vopel, 1999: 169)

Ahora bien, el desarrollo del grupo, de acuerdo con Vopel, se observan en dos niveles: en el ámbito del trabajo que se pretende realizar y en el de su estructura social. (1999: 169)

En un grupo es más fácil observar el desarrollo respecto al ámbito del trabajo dejando de lado las situaciones personales e interpersonales. Esto no es lo más adecuado para el crecimiento de un grupo ya que los participantes involucran en la actividad laboral exigencias psicológicas individuales que tienen que ver con la pertenencia, la posibilidad de influencia y el reconocimiento.

Estas tres exigencias personales condicionan las relaciones interpersonales. Al conjunto de relaciones interpersonales lo llamaremos “estructura social del grupo”, que es la manera como se comportan las personas unas con otras y como se tratan entre sí. (Vopel, 1999: 170)

A continuación se presenta un modelo de desarrollo de un grupo en el que a pesar de ejemplificar a un grupo de formación reciente, nos es útil para identificar el momento en que se encuentra el caso específico de la escuela primaria donde se pretende realizar la investigación por medio de la animación sociocultural. (Vopel, 1999: 171)

1ª fase: Orientación.

Cuando se forma un grupo, cada participante lleva consigo una historia individual, experiencias de otros grupos de los que ha formado parte, expectativas de lo que sucederá en dicho grupo y un cierto grado de incertidumbre. El manejo personal de la incertidumbre puede llevar al participante a tratar de ejercer un control en el ambiente, por lo que se iniciará a investigar a los otros. La imagen de los demás que se hace en este primer momento generalmente es equivocada. Otra posibilidad es el surgimiento de relaciones “gélidas” donde el participante evita el contacto con los demás a partir de sus primeras apreciaciones.

Es necesario que pase un tiempo para que el clima gélido desaparezca y que los objetivos de la tarea propicien el ir descubriendo información de los demás. Esto dará

paso al logro del o los propósitos de la tarea. Es necesario que un grupo supere la “etapa glacial” para alcanzar fines de grupo. (Vopel, 1999: 172)

Así que, con respecto a la estructura social, los participantes inician tratando de comprender cuáles son las normas de comportamiento aceptables del grupo. En cuanto a las tareas, tratan de comprender cuáles son los objetivos y de definir los métodos viables para resolverlas. (Vopel, 1999: 173)

2ª fase: Confrontación y conflicto.

En esta etapa ya se han definido las normas que regularán al grupo y los participantes actúan con más soltura. La dificultad surge cuando en esa confianza de lo cotidiano se actúa con poca prudencia y se reacciona de forma crítica, tensa y hasta hostil uno con otro. (Vopel, 1999: 173)

En el ámbito de la estructura social los participantes expresan su individualidad y “defienden su territorio”, algunas veces de forma agresiva. Surgen subgrupos y la interacción se vuelve irregular. Se observan luchas por el poder.

En el ámbito de la tarea de grupo, con frecuencia se presentan discrepancias al expresar la forma personal de enfrentarse a ésta. La falta de armonía en el desarrollo de la tarea está caracterizada por conflictos y polarizaciones. (Vopel, 1999: 175)

3ª fase: Consenso, colaboración y compromiso.

Después de la expresión de sentimientos agresivos, con el paso del tiempo muchos participantes son capaces de relacionarse manifestando sentimientos de otra índole. Se empieza a sentir estima hacia otros y así lo manifiestan. El clima se torna agradable y la pertenencia al grupo se hace deseable. La comunicación se hace más abierta y cada individuo expresa con mayor autenticidad sus reacciones y necesidades. La aceptación y la pertenencia aparecen en los sentimientos de los participantes. Surgen entonces nuevas tensiones, ahora relacionadas con evitar comentarios que pudieran molestar a los otros. Esta situación llega a generar una pseudoarmonía que orienta al grupo a un comportamiento perezoso y estéril. (Vopel, 1999: 177)

En el ámbito de la tarea este período de armonía y buena voluntad permite que los participantes se pongan de acuerdo acerca de medios y modos de proceder, sin mezclar el trabajo con las situaciones personales. La tarea de grupo se ve beneficiada porque es posible intercambiar ideas, opiniones y formas de resolver los problemas. Se establecen compromisos y los participantes asumen roles en función a la tarea. Pero la falta de rivalidad a nivel de prohibición de la misma conlleva poco a poco a cierta esterilidad y pesadez del trabajo. (Vopel, 1999: 177)

En el ámbito de la estructura social se advierte como una fase de gran cohesión de grupo. Las reglas sociales aceptadas permiten la expresión de las ideas de manera franca y constructiva. El calor humano que ofrece el grupo se vuelve atractivo y se desea pertenecer a éste. Pero poco a poco este clima de amabilidad exagerada lleva a nuevas tensiones. (Vopel, 1999: 177)

4ª fase: Integración de las necesidades personales y de las exigencias de grupo.

Esta fase representa al grupo que habiendo trabajado durante un tiempo en condiciones de estabilidad social, busca nuevas alternativas para trabajar de forma más eficaz. Se puede elegir entre una forma de proceder tecnocrática-lineal o un modelo cíclico de desarrollo. En la primera, la tarea y los roles de los participantes están bien delimitados para garantizar racionalidad y productividad; la actividad se dirige únicamente al desarrollo de la tarea de grupo y la energía del grupo se concentra prácticamente en el trabajo. Se fijan modelos de comportamiento y se ponen en marcha mecanismos de control rigurosos. (Vopel, 1999: 179)

En el ámbito de la estructura social, encontramos dos tipos de decisiones posibles: por un lado, los grupos que se orientan más tecnocráticamente y declaran concluido el desarrollo psicosocial del grupo, “congelando” las normas y los modelos de comportamiento, caracterizando al participante como portador de un rol para la consecución de una tarea. Por otra parte, los grupos que se orientan al proceso de desarrollo, donde se rechaza la idea lineal de desarrollo que hace llegar a un punto y adoptando el desarrollo como inacabado y cíclico, como un proceso abierto que hace surgir en un continuo los temas y problemas de interacción. (Vopel, 1999: 180)

En el ámbito de la tarea de grupo esta fase es característica por buscar soluciones a los problemas. Los grupos orientados tecnocráticamente guían sus esfuerzos al servicio de la tarea. Los grupos orientados al proceso de desarrollo dedican la mayor parte de sus esfuerzos al desarrollo psicosocial, con la idea de que así es posible desarrollar mejor la tarea. (Vopel, 1999; 181)

Las crisis en un grupo son manifestaciones naturales resultados de la interacción de los humanos. El animador debe saber reconocer que en cada crisis se manifiestan fuerzas y elementos del proceso de grupo que fueron reprimidas anteriormente y que bien utilizadas, en el momento oportuno, logran resolverse al ser expresadas. Esto último posibilita el equilibrio entre los diversos factores del proceso de grupo, mismos que derivan de los dos ámbitos principales de la vida del grupo, la estructura social y la tarea a desarrollar. Las crisis de grupo deben ser tomadas como una oportunidad para crecer. (Vopel, 1999: 182)

4.4. Perfil del animador de grupo

A lo largo del apartado anterior fueron apareciendo en el texto, de manera espontánea, características de formación y rasgos de personalidad que son deseables para realizar adecuadamente una intervención mediante la estrategia de la ASC apoyada en juegos de interacción. No obstante, es importante dar una mayor organización a las particularidades que un animador debe poseer para cubrir el perfil idóneo.

Comencemos diciendo que un animador es aquel que incita a la acción, que motiva y mueve a la participación mediante la actividad personal y la acción colectiva. Citando a Ander-Egg, diremos que no cualquiera puede ser animador ya que:

- No puede animar quien no está animado.
- No puede animar quien es incapaz de infundir animación.
- No puede animar quien no cree que los otros pueden animarse
- No puede animar quien no es capaz de establecer relaciones interpersonales productivas y gratificantes. (2005: 31)

Se puede afirmar que para poder llevar a cabo exitosamente la actividad de animador, las características personales son más importantes que las condiciones intelectuales. El que una persona posea conocimientos o habilidades técnicas no asegura que pueda tener sentido de servicio y solidaridad.

Ander-Egg considera las siguientes características o cualidades necesarias para quien desea realizar actividades de animación. Estas cualidades hacen referencia de manera especial a las actitudes existenciales, esto es, de posicionamiento frente a los valores que conforman un estilo de vida (2005: 34):

1. *Capacidad para infundir vida*: un animador socio-cultural tiene que poder infundir calor a otras vidas, renovar el gusto de vivir y transmitir a otros el entusiasmo de luchar por cosas que nos trascienden.
2. *Mística y vocación de servicio*: implica sensibilidad ante las necesidades humanas, la alegría y el sufrimiento de los otros; disponibilidad para con la gente; entrega a la tarea y sobre todo a la gente y acogida cordial a todas y cada una de las personas.
3. *Convicción y confianza en que la gente tiene capacidad para salir de su situación y para hacerse protagonista de su propia promoción social y cultural*: tener la confianza de que todas las personas, aún las que se encuentran en condiciones infrahumanas poseen capacidad para levantarse y salir de su situación.
4. *Habilidad para motivar*: un entusiasmo comunicativo con una buena dosis de optimismo contagioso son cualidades que ayudan mucho a este tipo de trabajo, pues despiertan en uno mismo y en los otros el deseo de actuar.
5. *Don de gentes*: esta cualidad se manifiesta en la amabilidad y simpatía hacia otras personas, buen humor y capacidad para saber escuchar, con palabra fácil y convincente, facilidad de comunicación, capacidad de acogida, apertura y disponibilidad a los otros...
6. *Sentido del humor*: es una de las posturas más sabias y humanas de afrontar la realidad. El humor es también una cantera de ideas y ocurrencias que, aunque sencillas, sirven perfectamente para salvar las más difíciles situaciones.
7. *Madurez emocional*: capacidad de actuar equilibradamente con espíritu sereno y quieto, cuando se está bajo diferentes tipos de presiones.
8. *Fortaleza y tenacidad para vencer dificultades*: tener empuje suficiente para llevar a cabo la tarea y alcanzar los objetivos propuestos pese a todos los problemas y dificultades que se pueden presentar (rechazo, ingratitud, apatía, desarrollo de las actividades a un ritmo más lento de lo previsto).

Sara De Miguel, organiza en dimensiones personales las características o cualidades que debe tener un animador sociocultural (De Miguel, 2000: 106):

1. Dimensión cognitiva: Capacidad de iniciativa. Inteligencia despierta [sic]. Actitud de búsqueda. Perseverancia. Espíritu reflexivo. Constancia. Lucidez. Motivación creativa.
2. Dimensión afectiva: Equilibrio emocional. Confianza en sí mismo. Serenidad. Bondad. Autocontrol. Altruismo. Tolerancia a la frustración. Control de las emociones. Sentido del humor.

3. Dimensión social y de relación: Confianza en el grupo. Capacidad de organización. Espíritu democrático. Flexibilidad. Sociabilidad. Compromiso personal. Disponibilidad. Empatía. Sensibilidad. Independencia. Capacidad de administración. Competitividad.
4. Dimensión moral: Amabilidad. Generosidad. Discreción. Imparcialidad. Humildad. Deseo de no figurar. Honradez. Ecuanimidad. Honestidad. Formación moral.
5. Dimensión física: Resistencia física. Entusiasmo. Dinamismo. Fortaleza. Facilidad de palabra. Capacidad de trabajo. Sin defectos físicos. Elegante.
6. Valores que debe potenciar la ASC: Relaciones humanas. Integración. Pluralismo. Desarrollo crítico. Dinamismo social. Valoración del grupo. Respeto a sí mismo. Compañerismo.

De acuerdo con Ander-Egg, las características de personalidad aquí mencionadas no pueden ser tomadas como algo estático o dado en un determinado nivel de manera permanente en un individuo. Dichas cualidades deben ser consideradas como aspectos del proceso de realización como persona, proceso que nunca tiene fin, “como personas somos un constante llegar a ser”. (2005: 45)

4.5. Propuesta de intervención socio – educativa basada en la Animación Sociocultural

La intervención socioeducativa que se propone como parte de la presente investigación, tiene fundamento metodológico en la ASC debido a que ésta tiene un carácter participativo que promueve los procesos auto-organizativos en los grupos al generar protagonismo en su desarrollo social y cultural.

Los objetivos que la ASC plantea son de alcance inmediato y de mediano plazo, lo que permite a los participantes, mediante actividades de *feedback*, advertir logros o modificaciones de una situación presente planteada como una problemática de difícil solución. Esta dinámica de trabajo lleva al grupo a la consciencia de progreso individual y grupal.

La propuesta se desarrolló durante las Juntas de Consejo Técnico de una Escuela Primaria ya que éstas representan el espacio idóneo para la capacitación y actualización de las y los maestros en servicio. Estos momentos son propicios para el desarrollo de programas que fortalecen las competencias profesionales adquiridas y desarrolladas durante los años de formación y de experiencia en la docencia.

Se planeó en forma de curso-taller y tuvo como propósito participar en el desarrollo de *competencias profesionales docentes* que le permiten al maestro de Educación

Primaria detectar y atender problemas de conducta que se presenten en su aula. Está basado en la propuesta que Phillippe Perrenoud presenta en su libro *Diez nuevas competencias para enseñar (2004)*, del cual se eligieron las competencias docentes que se consideran pertinentes para lograr el objetivo propuesto.

Para el desarrollo del curso-taller también se propuso el uso de juegos de interacción para la fase de sensibilización, los cuales ponen en el escenario, de manera consciente, a las interacciones sociales que se llevan a cabo entre los docentes en estas reuniones y propician la reflexión del “aquí y ahora” que hacen característico a ese centro escolar en su dinámica social.

Por todo lo anterior, se puede concluir que en la presente investigación se acepta a la ASC como un recurso metodológico que promueve la gestión de los grupos donde se aplica. La presencia del animador implica un primer momento de dirección o liderazgo que irá cediendo paso a la autogestión y autodesarrollo del colectivo.

Por otra parte, el análisis de la situación que guarda el grupo respecto a su ciclo vital trae al consciente no sólo sus posibilidades de desarrollo mediante el planteamiento de metas a de corto alcance sino también formas de contención para evitar lo peor cuando surge el conflicto.

Los juegos de interacción, también llamados juegos psicológicos, se utilizan como un recurso estratégico que permite aislar una determinada situación de la vida real y traerla en analogía a lo que ocurre en el grupo. Esto hace factible la sensibilización tanto de la problemática que aparece ante los ojos, como de la participación que se tiene para que la realidad sea lo que es y no de otra forma en ese momento y lugar, lo que representa el principio para poder modificarla.

CAPÍTULO V

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

El trabajo docente en la actualidad presenta características *sui generis* que demandan cualidades profesionales de relación teoría – práctica como nunca antes se había visto. El conocimiento acerca de las características de desarrollo de las niñas y los niños, pero también el del contexto social en el que se desenvuelven éstos, son fundamentales para llevar con éxito la tarea de *educador* que la sociedad ha conferido al maestro y a la Educación Básica en general. Asimismo, y aunado a lo anterior, la actitud de las y los docentes frente a la tarea educativa constituye un factor clave para el desarrollo de tan importante actividad.

Cabe recordar que la docencia se caracteriza por la gran cantidad de interacciones que llevan a cabo las y los profesores con sus estudiantes en la cotidianidad del aula. En ésta se pueden observar continuamente comportamientos de las y los alumnos que difieren del “ideal” de comportamiento esperado por maestros y maestras. Muchas de estas situaciones provocan que la dinámica del grupo se vuelva poco propicia para la convivencia y el aprendizaje escolar.

Por esto, es conveniente que el maestro de educación primaria cuente con las suficientes herramientas teóricas, metodológicas y didácticas que le permitan enfrentar las situaciones sociales problemáticas que se presentan en el día a día de su práctica profesional y evitar la exclusión, la discriminación e incluso la desintegración escolar de los alumnos y alumnas que están a su cargo.

5.1. Planteamiento de la propuesta de intervención socio-educativa basada en la Animación Sociocultural

La propuesta de intervención socio-educativa tiene como propósito participar en el desarrollo-fortalecimiento de competencias profesionales docentes que le permiten al maestro de Educación Primaria detectar y atender problemas de conducta que se presenten en su aula.

Se decidió emplear la ASC como guía conductora de las actividades del curso-taller y en general de la investigación porque ésta ofrece un modelo de intervención participativo que tiene como objetivo el promover procesos auto-organizativos en los grupos orientados a su desarrollo social y cultural.

La intervención socio-educativa se llevó a efecto durante un lapso de seis meses en dos modalidades: 1. De manera directa en las juntas de Consejo Técnico Escolar coordinando actividades de animación que promueven el análisis de la realidad social y generen acciones autogestivas del grupo en la búsqueda de soluciones a problemas detectados; 2. de manera continua, en una modalidad sin estructura rígida, acompañando a las y los docentes en situaciones cotidianas (hora del recreo, entradas y salidas de los alumnos al plantel, celebraciones especiales, etc.) en las que la charla lleva a reflexiones acerca del quehacer docente cotidiano.

En cada una de las sesiones de animación se desarrollaron técnicas grupales denominadas juegos de interacción para la fase de sensibilización. Éstos tuvieron el propósito de poner en el escenario, de manera consciente, las interacciones sociales que se llevan a cabo entre las y los docentes que conforman el grupo de trabajo de una escuela en particular para promover la reflexión del “aquí y ahora” así como en su propia dinámica social.

También se trabajó en cada reunión lo correspondiente a un aporte teórico relacionado con cada una de las competencias docentes que se consideraron pertinentes para la atención de los problemas de conducta en el aula. Por último, como cierre de cada sesión, se plantea el análisis de las necesidades detectadas en el plantel, particularmente en lo relacionado con las conductas problema que presentan algunos alumnos y alumnas.

5.2. Desarrollo del curso-taller

El curso-taller tiene como propósito aportar a los profesores y profesoras de una escuela primaria diversas herramientas que fortalezcan sus competencias profesionales necesarias para la detección y atención de problemas de conducta que se presentan en su aula de clases, mediante la participación activa en las Juntas de Consejo Técnico

Escolar del ciclo escolar 2009-2010. La duración de cada una de las seis sesiones es de por lo menos 90 minutos cada una (último viernes de los meses de enero, febrero, marzo abril, mayo y junio de 2010).

La presencia en las juntas de Consejo Técnico Escolar de la escuela primaria implica tiempo previo de la animadora para acordar con el Directivo del plantel el momento en que es posible participar ya que hay que armonizar las actividades que la misma SEP envía como obligatorias y las que la propia escuela requiere para su funcionamiento cotidiano.

Acompañar a los y las docentes de una escuela primaria durante todas las reuniones de Consejo Técnico Escolar de un año lectivo brinda al investigador la oportunidad de observar la dinámica de trabajo establecida de por sí en el grupo y obtener un cierto grado de aceptación hacia las opiniones respecto al trabajo cotidiano que sirven de confrontación a las y los participantes sobre su cotidianidad que lleven a la modificación de sus prácticas profesionales.

A continuación se plantea el desarrollo de cada una de las seis sesiones del Taller.

Sesión 1

Tema: La diversidad en el aula.

Objetivo de la sesión: Describir elementos de la realidad social que se presenta en el centro escolar mediante el trabajo de reflexión del grupo de docentes para hacer visible lo que parece “oculto” a la mirada cotidiana.

Fecha: 29 de enero de 2010.

Lugar: Salón 18 de la escuela primaria.

Actividad	Tiempo	Recursos
1. Encuadre del Taller.	5 minutos	♣ Esquema general del taller.
2. Juego de interacción: “Leer la mano” *	15 minutos	♣ Técnica grupal.
3. Aporte teórico: La diversidad en el aula.	30 minutos	♣ Presentación Power Point
4. identificación de elementos de la realidad social: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Lo que hay. ▪ Lo que no hay. ▪ Lo que me gustaría que hubiera (la utopía) 	30 minutos	♣ Hojas de rotafolio ♣ Plumones
5. Evaluación de la sesión: Lluvia de palabras clave de la sesión.	5 minutos	♣ Tiras de hojas de colores
<p>Competencias Docentes de referencia: 1.- Luchar contra los prejuicios y las discriminaciones sexuales, étnicas y sociales. 2.- Practicar el apoyo integrado, trabajar con alumnos con grandes dificultades.</p> <p>Atención a la diversidad. Se hace referencia de la perspicacia como competencia docente para advertir situaciones discriminatorias que puedan presentarse en la clase y que le permita ir al “fondo de las cosas” para prevenir problemas de interacción social entre los alumnos.</p>		

* “Leer la mano”. G. W. Smith. (Vopel, 1978: 33).

- Objetivo del juego

Este juego da a los interesados la ocasión de ejercitar su capacidad perceptiva visual y táctil. Pueden así, jugando, experimentar que los sentidos y las percepciones crean un acceso al otro que antes parecía imposible.

- Participantes

Los participantes deben conocerse bastante bien y tener disposición al “riesgo”.

- Duración del juego de interacción

Se requieren unos 15 minutos.

- Desarrollo del juego de interacción

El animador propone al grupo un “experimento de percepción” que puede ayudar a emplear mejor algunas de las “antenas” para captar las señales del medio social.

Por antenas se entienden los ojos y las manos de los participantes. Se solicita busquen una pareja con quien les gustaría trabajar. Los participantes se sientan uno frente al otro. Se pide guarden silencio para iniciar la actividad.

Enseguida el animador invita a un participante de cada pareja para que cierre los ojos (la pareja decide quien lo hará). Quien cierra los ojos debe facilitar sus manos extendidas en forma relajada. A continuación se solicita que la pareja examine cuidadosamente las manos del compañero pudiendo tocarlas al observarlas.

(Después de 30 segundos) El animador interviene con voz suave para que quien observa pose su atención en diferentes puntos de las manos de su compañero.

(Después de 90 segundos) El animador pide que suelten lentamente las manos del compañero y que queden sentados en silencio para advertir lo que están sintiendo.

(Después de 30 segundos) Se pide que inviertan los papeles y se repiten las instrucciones incluyendo el silencio que se solicitó al final.

El animador pide que se expresen las sensaciones producidas durante el ejercicio.

- Situaciones de evaluación para el juego de interacción de la Sesión 1

Se pueden emplear las siguientes preguntas:

1. ¿Cómo me he sentido durante el experimento?
2. ¿Cuándo me he sentido mejor y cuando me he sentido molesto?
3. ¿Qué papel me ha gustado más agradable, cuando examinaba la mano o cuando me la dejaba leer?
4. ¿En las manos de mi compañero he descubierto algo que ha sido novedad para mí?
5. ¿Qué ha sido más agradable para mí, ver o sentir manos extrañas?
6. ¿Qué reacciones emotivas han despertado en mí los dos modos de percepción?
7. ¿Ha cambiado algo en mi relación con el compañero? ¿Qué?
8. ¿Ordinariamente, de qué modo aprendo a conocer la gente?
9. ¿Qué significan para mí las manos de las otras personas?
10. ¿Para qué las utilizo en este grupo?
11. ¿Qué he aprendido de este ejercicio?

Sesión 2

Tema: Teoría del desarrollo moral de Köhlberg.

Objetivo de la sesión: Describir algunas características del desarrollo moral y personal del los niños en edad escolar que repercute en la comprensión y explicación de comportamientos de los alumnos que se presentan en el aula en la cotidianidad.

Fecha: 26 de febrero de 2010.

Lugar: Salón 18 de la escuela primaria.

Actividad	Tiempo	Recursos
1. Encuadre de la sesión	5 minutos	
2. Juego de interacción: “Otras maneras de decir”*	15 minutos	♣ Técnica grupal
3. Aporte teórico: Teoría del desarrollo moral de Kohlberg.	30 minutos	♣ Presentación power point. ♣ Impresión del power point para entregar a cada participante.
4. Animación Socio Cultural: Análisis de los elementos de la realidad social identificados en la sesión anterior acerca de <ul style="list-style-type: none"> ▪ Lo que hay. ▪ Lo que no hay. ▪ Lo que me gustaría que hubiera (la utopía) para conocer lo que las personas (docentes de la escuela) piensan de la realidad.	20 minutos	♣ Hojas de rotafolio con las anotaciones realizadas por las y los docentes en la sesión del 29 de enero ♣ Hojas de rotafolio en blanco ♣ Plumones
5. Evaluación de la sesión: Serpientes y escaleras (“creación de dilemas morales”).	20 minutos	♣ Juego de serpientes y escalera en hoja de tamaño rotafolio con numeración del 1 al 25. ♣ 1 dado.
<p>Competencia Docente de referencia: Suscitar el deseo de aprender, explicitar la relación con el conocimiento, el sentido del trabajo escolar y desarrollar la capacidad de autoevaluación en el niño.</p> <p>Conocimiento de los alumnos. Denota las competencias profesionales inherentes al conocimiento de las y los niños y niñas en edad escolar respecto a sus características de desarrollo psicológico que les propicia y mantiene el deseo de aprender contenidos escolares.</p>		

* “Otras maneras de decir”. St. Russel (Vopel, 1978: 39).

- Objetivos del juego de interacción

Este juego que se desarrolla en equipos tiene por objeto renovar y hacer más vivas en el participante las capacidades expresivas que normalmente una educación orientada unilateralmente al autodomínio ha sofocado. Además el juego puede dar al grupo un reforzado sentido de vitalidad y energía.

- Participantes

Condición esencial es que el grupo no sea demasiado tímido, esto es, que los participantes hayan comenzado a conocerse. Por tanto no ha de proponerse en la fase inicial de la actividad del grupo.

Si el grupo es más numeroso se puede subdividir en grupos pequeños.

- Duración del juego de interacción

Se necesitan cerca de 15 minutos.

- Desarrollo del juego de interacción

El animador propone al grupo un juego que puede ayudar al grupo a encontrar nuevos modos de expresión. Se podrá con él dar a la voz la posibilidad de escapar por una vez de la cárcel en que la encerramos cuando usamos regularmente nuestro modo normal de hablar.

Se forma un grupo de 10 personas (el animador se puede integrar al grupo).

El animador solicita que entre todos formen un murmullo: “*Omm...*”. (Cuando los participantes se acostumbran a emitir este murmullo se continua la explicación del juego).

Cada uno de los participantes emitirá un par de sonidos que le resulten divertidos. Todos los demás escucharán atentamente y después le imitarán. Pero copiarán no sólo el sonido sino su actitud corporal. Cuando el inventor del sonido piensa que ya ha hecho bastante toca la mano de su vecino de la derecha al que le pasa la encomienda de inventar sus sonidos.

El animador es quien comienza el juego haciendo una inhalación profunda, emitiendo cualquier sonido y moviendo el cuerpo de modo adecuado – por ejemplo, puede decir *TOC TOC* y mover la cabeza como haría un pollo delante de la comida -. Luego, emite otro par de sonidos haciendo los correspondientes movimientos y se hace proseguir al vecino de la derecha.

- Situaciones de evaluación para el juego de interacción de la Sesión 2

1. ¿Qué me han comunicado los otros?
2. ¿Cómo me siento ahora?
3. ¿Qué sonido ha hecho que me sintiera más vivo?

Sesión 3

Tema: Conflicto y negociación.

Objetivo de la sesión: Reconocer que el conflicto es inherente a las relaciones humanas en la realización de una tarea. Asimismo que es posible advertir su fuente para analizarlo y resolverlo tendiente a conservar un clima de trabajo adecuado para el logro de las metas o propósitos del grupo.

Fecha: 26 de marzo de 2010.

Lugar: Salón 18 de la escuela primaria.

Actividad	Tiempo	Recursos
1. Encuadre de la sesión	5 minutos	
2. Juego de interacción: “Guerra de pulgares” *.	10 minutos	♣ Técnica grupal.
3. Aporte teórico: El conflicto en las relaciones humanas. Formas de resolución empleadas en la negociación.	30 minutos	♣ Presentación power point.
4. Animación Socio Cultural: Percepción social: estudio de la problemática de la escuela	30 minutos	♣ Material elaborado en la sesión del 26 de febrero. ♣ Dibujo de una escuela. ♣ Flechas de cartulina. ♣ Hojas blancas tamaño carta. ♣ Plumones.
5. Evaluación de la sesión: sociodrama.	15 minutos	♣ Material que se disponga dentro del salón que se ocupa para la reunión de Consejo Técnico.
<p>Competencias Docentes de referencia: Hacer frente a crisis o conflictos entre personas.</p> <p>1.- Actitud hacia el conflicto. Da cuenta de las competencias personales de regulación para “evitar lo peor” al enfrentarse a un conflicto. Requiere de un trabajo intelectual que da la posibilidad de actuar en la mediación evitando que se generen problemáticas graves. El mismo centro escolar puede ser quien produzca ciertas conductas problemáticas en los alumnos.</p> <p>2.- Negociación. Hace referencia a las habilidades del docente respecto a la escucha de argumentos, análisis y resolución asertiva de situaciones de conflicto entre los alumnos, con base en el conocimiento de las características psicológicas de desarrollo moral, situadas en una realidad social de tiempo y espacio.</p>		

* “Guerra de pulgares”. Juego tradicional (Vopel, 1978: 33).

- Objetivos del juego de interacción

Este juego puede llevar a tomar consciencia y a expresar sentimientos como el enfado y la rivalidad. Particularmente apto para parejas que tienen diverso grado de fuerza. Ya que en este juego no se trata sólo de fuerza física, sino también de decisión y velocidad.

- Participantes

El número es discrecional.

- Duración del juego de interacción

Para la prueba se necesitan de seis a ocho minutos.

- Desarrollo del juego de interacción

El animador presenta este juego como la ocasión de comprobar hasta qué punto se tienen sentimientos de ira y de rivalidad hacia otro componente del grupo.

Se pide elegir a un compañero con quien se desee hacer este juego. El animador solicita que los participantes se distribuyan por todo el salón y que se coloquen frente a frente.

Se pide a los participantes que abran la mano derecha y que extiendan el brazo como para estrechar una mano: el pulgar tiene que estar hacia arriba.

Se pide que junten las manos levantando más los pulgares hacia arriba y con los otros dedos se agarran los del compañero.

Se pide a los participantes que “hagan que sus pulgares se saluden un par de veces inclinándose hacia adelante”.

El animador indica que iniciará un “duelo de dedos gordos”

Al principio de cada enfrentamiento hay que poner los pulgares uno junto al otro. Al comenzar la lucha los pulgares deben saltar uno sobre el otro tres veces. Los jugadores deben llevar la cuenta de los enfrentamientos ganados. Después del tercer, hay que tratar de inmovilizar el pulgar del compañero por 2 segundos. Se pide que cuando hayan terminado un juego inicien otro.

Para la lucha de los pulgares se dan 3 minutos. Después los “jugadores” han de tener ocasión de intercambiar brevemente sus reacciones.

- Situaciones de evaluación para el juego de interacción de la Sesión 3
 1. ¿Cómo me he sentido durante el experimento?
 2. ¿He puesto todo mi interés en el juego? ¿Me he hecho débil?
 3. ¿Qué sentimientos tengo ahora para mi compañero?

Sesión 4

Tema: “Autoanálisis”: Saber lo que se hace y por qué se hace.

Objetivo de la sesión: Promover la reflexión de la propia práctica profesional teniendo como centro las interacciones cotidianas (maestr@ - alumn@, maestr@s – maestr@s) que se generan en el centro escolar.

Fecha: 30 de abril de 2010.

Lugar: Salón 18 de la escuela primaria.

Actividad	Tiempo	Recursos
1. Encuadre de la sesión	5 minutos	
2. Juego de interacción: “Liberación” *	30 minutos	♣ Técnica grupal
3. Aporte teórico: Un viaje al interior: la introspección como competencia docente.	30 minutos	♣ Presentación power point. ♣ Impresión del power point.
4. Animación Socio Cultural: Interpretación de la realidad: ¿Por qué es así y no de otro modo? (momento de toma de conciencia – la explicación)	15 minutos	♣ Material de la sesión anterior. ♣ Hojas de rotafolio. ♣ Plumones
5. Evaluación de la sesión: “Lo que más aprecio de mí (labor docente)”.	10 minutos	♣ Hojas tamaño carta
<p>Competencia Docente de referencia: Analizar la relación pedagógica, la autoridad y la comunicación en clase.</p> <p>1.- Introspección. Da cuenta de las competencias profesionales intrapersonales respecto a tolerancia, autoconciencia, autoestima, asertividad, iniciativa, regulación emocional, actualización científica, didáctica y pedagógica. Refiere a un trabajo de “autoanálisis”: saber lo que hace y por qué lo hace.</p>		

* “Liberación”. R. De Mille (Vopel, 1978: 143)

- Objetivos del juego de interacción

Todos querríamos movernos libremente dentro y fuera de nosotros mismos (“Querría tener libertad de sentimientos”; “Detesto el sentirme atado y como enjaulado”). El juego “Liberación” es una hermosa actividad de fantasía que me pone en contacto con mi fuerza, mi movilidad, mi instinto vital.

Desde esta base de mi fuerza interior puedo hacer frente de manera más fácil y constructiva de la presión que con frecuencia de ejerce sobre mí desde fuera. Se puede proponer este juego de fantasía, sobre todo cuando en el grupo el individuo tiene necesidad de tener más fácil acceso a su propia vitalidad.

- Participantes

Los participantes deben ser conocidos y tener ya confianza recíproca y en el animador. El mismo animador debe estar dispuesto a dirigir y acompañar con interés y concentración a los miembros del grupo en su viaje de fantasía.

- Duración del juego de interacción

Media hora.

- Desarrollo del juego de interacción

El animador propone un juego “de fantasía” al grupo para reforzar la vitalidad y se haga más ágil el contacto con las propias fuerzas interiores.

Pide a los participantes que se acomoden en el salón en un lugar donde se sientan aislados.

Se solicita que se tiren en el suelo y se concentren en su respiración.

El animador pide que respiren con calma y profundamente los participantes. A continuación pide que compruebe que están relajados.

Advierte que si notan tensión en alguna parte del cuerpo pueden cambiar de posición hasta que se sientan totalmente cómodos.

El animador pide que imaginen que tienen frente a sí una jaula con un pequeño canario amarillo. Pide que observen con atención el pájaro que se encuentra enjaulado. “Cambia ahora su color... ahora el canario es azul”. “El canario salta de un lado a otro de la jaula...”

“Ahora el pájaro siente un gran deseo: quiere salir de la jaula”. “Imagine que Ud. abre la puerta de la jaula y el pájaro escapa volando...” “vuela por la habitación feliz en su libertad...”.

“Ahora, el pájaro vuelve a la jaula...ahora se cierra la puerta a su espalda”. “Imagine que la puerta ha quedado cerrada con candado. El pajarito intenta de nuevo abrir la puerta... ¡sin lograrlo!...llora dentro de la jaula... golpea el suelo con su patita y chilla...salta contra los barrotes de la jaula, los dobla y...vuela libre por la sala...canta”.

“Después vuelve a la jaula y arregla de nuevo sus barrotes”. “Imagínate ahora que te haces tan pequeño que puedes tomar el lugar del canario en la jaula...que saltas de un lado a otro en la jaula...intentas salir...dobla dos barrotes y escápate feliz...”

Ahora recobras tus dimensiones normales... toma la jaula, rómpela y lanza sus pedazos por el aire.

Ahora imagina otra jaula, una jaula de leones... Tú te encuentra encerrado dentro... Fuerzas sus barrotes y saltas fuera...Imagínate que creces hasta poder coger la jaula y como si fuera la del pajarillo la rompes y tiras la chatarra por los aires...

Ahora te encuentras en un antiguo castillo... Estás encerrado en su cárcel de piedra y barrotes de hierro. Tú no quieres quedarte allí toda la vida y empujando con fuerza con tus hombros logras abrir un boquete y escapar de la prisión... corres libre y decides destruir el castillo... Empujas con fuerza apoyando las manos en su muro y con estruendo todo el castillo se viene abajo...

Pero imagina ahora que las ruinas del castillo te ponen furioso... soplas con todas tus fuerzas...imagina como soplas y cómo las ruinas se dispersan por los cuatro puntos cardinales y queda limpio el terreno.

Ahora imagina otro castillo ante ti... Quieres eliminar también este castillo...Inspira fuerte, llénate los pulmones y sopla hasta que se derrumbe también este castillo... Después dispersa sus ruinas de modo que ante ti quede un terreno llano.

Trasládate ahora a una cueva en el corazón de un monte... De improviso, enormes piedras se precipitan desde la cumbre y cierran la entrada de la cueva... Inspeccionas la cueva y ves que no hay otra salida. Inspiras profundamente y soplas contra las rocas que obstruyen la salida y logras abrirte pasa... Pero de nuevo, nuevos desprendimientos de enormes rocas cierran la entrada... Sopla de nuevo sobre ellas... Mira la entrada y convéncete de que está libre de nuevo... Sales fuera y gozas de la luz del sol...

Quieres destruir la caverna... Con un movimiento de cabeza la haces desaparecer... Lo que fue una cárcel ahora es un jardín con flores... Tú te sientes feliz...

Ahora imagina que estas atado con gruesas cuerdas... Te sujetan las muñecas, los brazos, los pies, las piernas, la cintura... Te aprietan mucho. Estas así desde hace mucho tiempo y te preguntas si algún día alguien vendrá a liberarte...

Al fin te convences de que nadie vendrá y de que has de arreglártelas solo... Inspira profundamente y rompe así todas las cuerdas... Recoge todos los trozos y los echas a una gran hoguera... Mira alrededor y fijate otras cadenas y rollos de cuerdas... todo lo echas al fuego y te sientes contento al ver cómo crecen las llamas...

Imagínate ahora que estás sentado en un sillón... Estás atado a él con cadenas de hierro... Tus muñecas están sujetas a sus brazos y tus tobillos a las patas, tu tórax está apresado contra el respaldo...

Alguien que está detrás de ti te dice que te quedarás sentado allí para siempre... Eso a ti no te gusta nada y le dices: ¡Ni hablar!... Tú haces un solemne gran bostezo y rompes de una vez todas tus cadenas... Después te levantas y desperezas tus miembros.

El que te había dicho que tu incómoda postura iba a durar para siempre se enfada mucho... Salta de aquí para allá como un gnomo, patalea... Tú no te preocupes de él... Toma el sillón, lo destrozas y lanzas al aire los pedazos.

Ahora imagina que hay otro sillón igual con cadenas delante de ti... y que puedes atar a alguno en él. ¿A quién querrías sentar en él?...

Bien, si has encontrado a alguien, hazlo sentar y átalos tan fuerte como lo estabas tú... Dile por cuánto tiempo te parece que deberá estar allí sentado... (Después de 90 segundos)...

Ahora quítale las cadenas a tu prisionero y déjale libre... Dile la frase que ahora se te ocurra... ¿Qué le dices?... ¿Cómo suena tu voz?... ¿Cómo te sientes?

Ahora estás de nuevo solo... Agarra el sillón y destrúyelo... Échalo al fuego y caliéntate las manos... ahora apaga el fuego...

Imagínate un sitio en que querrías encontrarte y vete allá con la fantasía... ¿Hay algún otro sitio donde querrías estar?... Bien, vete allí también...

Ahora, del reino de la fantasía, vuelve tu atención al grupo... Abre los ojos, dirige tu mirada a los cuatro rincones de la sala y convéncete de que ya no estás allá...

Ahora vuelve lentamente al círculo para que podamos hablar de las experiencias de cada uno.

- Situaciones de evaluación para el juego de interacción de la Sesión 4
 1. ¿Qué sensación tengo en lo físico?
 2. ¿Cuándo he sentido en mí la máxima fuerza en el juego de fantasía?
 3. ¿A quién até al sillón?
 4. ¿Qué le dije?
 5. ¿Quién o que en el grupo me hace sentirme atado?
 6. ¿En lo cotidiano, cómo reacciono ante los problemas?
 7. ¿Qué puedo hacer para sentirme vivo y más libre?

Sesión 5

Tema: Conducta prosocial vs conducta agresiva

Objetivo de la sesión: Explicitar la importancia de las interacciones sociales presentes en las aulas de primaria como generadoras del sentido de solidaridad y justicia vs acciones de abuso y violencia.

Fecha: 28 de mayo de 2010.

Lugar: Salón 18 de la escuela primaria.

Actividad	Tiempo	Recursos
1. Encuadre de la sesión	5 minutos	
2. Juego de interacción: "Formemos un equipo" *	20 minutos	♣ Técnica grupal
3. Aporte teórico: El grupo: su ciclo vital	20 minutos	♣ Presentación power point.
4. Animación Socio Cultural: Creación de alternativas. "El pasado mañana", la gradación de la utopía.	20 minutos	♣ Dibujo de una escuela ♣ Dibujo de una escalera ♣ Plumones de colores
5. Evaluación de la sesión: "Los escudos".	15 minutos	♣ Hojas tamaño carta ♣ Colores de madera o crayolas. ♣ Tijeras ♣ Pegamento
Competencia Docente de referencia: 1.- Trabajar en equipo. 2.- Participar en la aplicación de reglas de vida en común referentes a la disciplina de la escuela, las sanciones y la apreciación de la conducta.		
1.- Trabajo en equipo. Denota las competencias profesionales intra e interpersonales para dar y recibir ayuda durante las sesiones de Consejo Técnico, ya que se considera a la plantilla del centro como un factor importante en la atención a los problemas de conducta.		

* **"Formemos un equipo". De la práctica de dinámica de grupo** (Vopel, 1978: 110)

- Objetivos del juego de interacción

Frecuentemente en el proceso de aprendizaje y enseñanza el grupo completo debe ser subdividido en pequeños grupos operativos. Este juego ayuda a formar grupos, que a través del proceso de formación, adquieren un nivel relativamente alto de cohesión e intimidad.

- Participantes

El número es discrecional.

- Duración del juego de interacción

Media hora aproximadamente.

- Desarrollo

Se ubican a los participantes en círculo. Se les explica que se formarán pequeños grupos de trabajo que, por el modo de formarse, ofrezcan garantías de buena capacidad de colaboración.

Los participantes se numeran "1 – 2".

Los pares forman un grupo y los nones otro.

Los dos grupos se sitúan separados a ambos lados de la sala.

Uno por uno, los nones tiene la posibilidad de invitar a uno del grupo de los pares a quien quieran conocer mejor. La invitación puede ser rechazada.

Se forman ahora dos grupos de 5 parejas que se colocan, como antes, separados a ambos lados de la sala. Ahora cada pareja, previa consulta entre los dos puede invitar a otra pareja a formar con ella un cuarteto. Tienen tres minutos para la consulta; la invitación puede ser rechazada.

Los grupos de 8 personas así formados intercambian entre sí las experiencias e impresiones vividas en el proceso de la formación de los grupos.

- Situaciones de evaluación para el juego de interacción de la Sesión 5
 1. ¿Cómo me he sentido durante este experimento?
 2. ¿Qué he aprendido durante cada etapa del juego?
 3. ¿Qué grado de satisfacción recibo en este grupo?
 4. ¿Qué sensación de malestar querría comunicar a los miembros del grupo?
 5. Cuando yo o mi mini grupo hemos sido rechazados ¿qué reacción he tenido?
 6. ¿Qué ventajas y desventajas veo en ese modo de formar los grupos?

Sesión 6

Tema: Dar y recibir ayuda

Objetivo de la sesión: Describir las reuniones del Consejo Técnico con el propósito de identificar la necesidad de colaborar y aceptar la colaboración de tod@s para el reconocimiento de situaciones problemáticas sentidas en el plantel y la toma de decisiones para la solución de éstas

Fecha: 25 de junio de 2010.

Duración: 95 minutos.

Lugar: Salón 18 de la escuela primaria.

Actividad	Tiempo	Recursos
1. Encuadre de la sesión	3 minutos	
2. Juego de interacción: “¿Quién habla y a quién?” *	2 minutos (sólo la explicación del juego)	<ul style="list-style-type: none"> ♣ Técnica grupal ♣ 2 hojas doble carta. ♣ Plumones de colores
3. Aporte teórico: Desarrollo de las habilidades sociales en el contexto escolar y la conducta pro social.	30 minutos	<ul style="list-style-type: none"> ♣ Presentación power point.
4. Animación Socio Cultural: Alternativas de solución a la problemática social identificada en el centro escolar. Formulación de metas como institución.	30 minutos	<ul style="list-style-type: none"> ♣ Revistas ♣ Pegamento ♣ Tijeras ♣ Cartulinas
5. Evaluación de la sesión: La sesión en sí es a manera de evaluación del taller.	30 minutos	<ul style="list-style-type: none"> ♣ Gráfica de “la comunicación” realizada por I@s observadores durante el Juego de Interacción.
<p>Competencias Docentes de referencia: 1.- Prevenir la violencia en la escuela y en la ciudad. 2.- Desarrollar el sentido de las responsabilidades, la solidaridad y el sentimiento de justicia.</p> <p>1.- Convivencia. Refiere a las competencias docentes para la promoción de interacciones sociales entre iguales durante actividades educativas en el grupo.</p> <p>2.- Comunicación. Atiende a las capacidades docentes de promoción de interacciones verbales alumno – alumno y alumno – docente con apego al respeto y la tolerancia.</p>		

* “¿Quién habla y a quién?” Habitual en seminarios de dinámica de grupo (Vopel, 1978: 11).

- Objetivos del juego de interacción

Este juego debe ayudar a los participantes a mejorar su capacidad de observación durante los procesos de comunicación, enseñándoles a concentrarse en una dimensión fundamental cual es la interacción no verbal dentro del grupo.

- Participantes

Hasta 20 participantes.

- Duración del juego de interacción

Una hora aproximadamente (se realiza a la par con las actividades planeadas para la reunión de Consejo Técnico Escolar).

- Desarrollo del juego de interacción

El animador informa que dos participantes van a observar durante 20 minutos la conversación que tendrán los demás miembros del grupo. Se pide que dos participantes sean voluntarios para asumir este encargo y se les da una hoja doble carta de papel con dos plumones de diferente color. Los observadores dibujan un gran círculo escribiendo alrededor los nombres de los participantes en el orden en el que están sentados. Los observadores se sitúan fuera del círculo y registran las interacciones que se producen entre los otros, señalando con una flecha que parta del nombre de quien habla y se dirija al que se le está hablando.

Lo que se dice a todo el grupo se señala con una flecha dirigida al centro del círculo.

Las flechas indicarán quien, a lo largo de la discusión ha emitido más mensajes y a quien se le han dirigido más, etc.

En el dibujo aparecerán qué participantes han quedado en silencio durante toda la discusión, pues todo el desarrollo de la discusión ha quedado anotado.

Para concluir se extiende el dibujo en el suelo en el centro del grupo para comenzar el análisis o reflexión entre los participantes.

- Situaciones de evaluación para el juego de interacción de la Sesión 6

1. ¿Cómo me he sentido durante el juego?
2. ¿He conseguido tomar la palabra todas las veces que he querido?
3. ¿A quién se ha dirigido más veces la palabra? ¿Por qué?
4. ¿Qué podemos hacer para lograr más amplia participación en las discusiones del grupo?

CAPÍTULO VI

METODOLOGÍA

El propósito de la investigación fue averiguar si las competencias profesionales docentes que se requieren para detectar y atender problemas de conducta en el aula de clases de la Escuela Primaria pueden ser fortalecidas a través de las actividades propuestas en un curso-taller para maestras y maestros en servicio durante las Juntas de Consejo Técnico de un ciclo escolar.

Como se expuso en capítulos anteriores, las competencias profesionales docentes refieren a la movilización de conocimientos, habilidades, actitudes y valores, orquestados de tal forma que permiten la resolución de problemáticas y tareas características de una profesión de manera exitosa.

Se parte del supuesto de que si los profesores frente a grupo desarrollan de manera suficiente diferentes competencias docentes, la dependencia de apoyo hacia el servicio de Psicología de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) se reducirá, pudiendo centrar su atención en los alumnos con necesidades educativas especiales y/o con barreras para el aprendizaje.

El desarrollo del curso-taller implica un trabajo de análisis de la realidad social que vive la escuela mediante la Animación Sociocultural, por lo tanto, también se espera que el profesorado de la escuela primaria aumente su capacidad para diagnosticar y proponer alternativas de solución a problemáticas de diferentes índoles sentidas en el centro escolar.

6.1 Diseño cuasi-experimental

Para el desarrollo de la presente investigación se consideró conveniente emplear un diseño cuasi-experimental, con grupo de control no equivalente y *pretest*. La principal característica de los diseños cuasi-experimentales es que el investigador no asigna al azar a los sujetos de los grupos experimental y de control y es muy conveniente para investigaciones que se realizan en instituciones escolares (Buendía, 1998: 101). En este caso, los grupos son naturales e intactos ya que corresponden al personal

docente, directivo y de apoyo técnico pedagógico de dos escuelas primarias urbanas en el Distrito Federal (D.F.). Lo que sí es permitido en este tipo de investigaciones es que el investigador determine cuándo se harán observaciones al grupo experimental, en qué momento se aplicará el tratamiento (curso-taller) y qué grupo la recibirá. El diseño se grafica de la siguiente manera:

Grupo experimental	O ₁	X	O ₂
<hr/>			
Grupo control	O ₃		O ₄

Donde:

O₁ y O₃ representan el *pretest*,

X es el tratamiento (curso-taller) al que se expone a uno de los grupos,

O₂ y O₄ corresponden al *posttest*,

La línea punteada (-----) indica que los grupos son naturales, esto es, son grupos conformados con anterioridad por ser parte de una plantilla de docentes de una escuela primaria. No se han formado para la investigación de forma aleatoria.

La aplicación del *pretest* (O₁), investiga las competencias profesionales docentes escasas o nulas en los profesores de una escuela primaria para la detección y atención de los problemas de conducta. A partir de esta medida se planteó un programa de intervención (X) para fortalecer dichas competencias, consistente en un taller, el cual se llevó a cabo durante las Juntas de Consejo Técnico Escolar del ciclo escolar 2009-2010 en una de las escuelas seleccionadas. Por último, se aplicó un *posttest* (O₂) que permite conocer el impacto del tratamiento al hacer la comparación de los resultados de éste con los del *pretest*.

Precedió a la aplicación del *pretest* la solicitud de apoyo a las y los docentes de cada una de las escuelas para llevar a cabo la investigación en la Junta de Consejo Técnico Escolar del día 28 de noviembre de 2009. Se llevó a cabo la aplicación durante el mes de diciembre del mismo año y se concluyó antes del período vacacional correspondiente a las fechas, con el propósito de realizar el análisis de la información recabada y elaborar la planeación de la propuesta de intervención antes de la Junta de Consejo del mes de enero de 2010.

El *postest* se aplicó en las dos escuelas en los últimos días del mes de junio y primeros del mes de julio de 2010.

En el Capítulo VII se exponen el análisis y los comentarios correspondientes a los resultados obtenidos de la validación del “Cuestionario de Competencias Docentes para la Detección y Atención de Problemas de Conducta en el Aula de Clases” (Anexo 1), cuyo resultado en el *pretest* se utilizó para el diseño e implementación del curso-taller para el desarrollo de ocho competencias profesionales docentes (propuesta que se presenta en extenso en el Capítulo V de este trabajo):

1. *Conocimiento de los alumnos*: Denota las competencias profesionales inherentes al conocimiento de las y los niños y niñas en edad escolar respecto a sus características de desarrollo psicológico que les propicia y mantiene el deseo de aprender contenidos escolares.
2. *Convivencia*: Refiere a las competencias docentes para la promoción de interacciones sociales entre iguales durante actividades educativas en el grupo.
3. *Comunicación*: Atiende a las capacidades docentes de promoción de interacciones verbales alumno-alumno y alumno-docente con apego al respeto y la tolerancia.
4. *Negociación*: Hace referencia a las habilidades del docente respecto a la escucha de argumentos, análisis y resolución asertiva de situaciones de conflicto entre los alumnos, con base en el conocimiento de las características psicológicas de desarrollo moral, situadas en una realidad social de tiempo y espacio.

5. *Introspección*: Da cuenta de las competencias profesionales intrapersonales respecto a tolerancia, autoconciencia, autoestima, asertividad, iniciativa, regulación emocional, actualización científica, didáctica y pedagógica. Refiere a un trabajo de “autoanálisis”: saber lo que hace y por qué lo hace.

6. *Atención a la diversidad*: Se hace referencia de la perspicacia como competencia docente para advertir situaciones discriminatorias que puedan presentarse en la clase y que le permita ir al “fondo de las cosas” para prevenir problemas de interacción social en los alumnos.

7. *Trabajo en equipo*: Denota las competencias profesionales intra e interpersonales para dar y recibir ayuda durante las sesiones de Consejo Técnico Escolar, ya que se considera a la plantilla del centro como un factor importante en la atención a los problemas de conducta.

8. *Actitud hacia el conflicto*: Da cuenta de las competencias personales de regulación para “evitar lo peor” al enfrentarse a un conflicto. Requiere de un trabajo intelectual que da la posibilidad de actuar en la mediación evitando que se generen problemáticas graves. El mismo centro escolar puede ser quien produzca ciertas conductas problemas en los alumnos.

6.2. Instrumentos de investigación: *pretest-postest*

En el “Cuestionario de Competencias Docentes para la Detección y Atención de Problemas de Conducta en el Aula de Clases” se empleó una escala tipo Likert para obtener información acerca de las competencias profesionales docentes nulas o escasas en los profesores de una escuela primaria. (ANEXO 1)

En su construcción se utilizó como modelo teórico la propuesta que Phillippe Perrenoud presenta en el libro “Diez nuevas competencias para enseñar”, de la cual se seleccionaron las pertinentes para detectar y atender a los alumnos de primaria que presentan problemas de conducta (2004: 15). Asimismo se basó en las dimensiones de desarrollo personal que propone Antoni Zabala (2008: 90): social, interpersonal, personal y profesional y en las competencias del profesorado del siglo XXI que propone

Nélida Zaitegui (2009: 12): intrapersonales, interpersonales, de gestión de aula, coordinación docente, compromiso con el centro, cultura moral y compromiso con el entorno social.

En la escala tipo Likert se da el supuesto de que la respuesta del encuestado a cada *ítem* está en función a su posición respecto a la variable medida: a más acuerdo (o desacuerdo, según sea la dirección del *ítem* y su clave de corrección), el sujeto tiene el rasgo (competencia profesional docente) que se está midiendo. Las correlaciones *inter-ítem* son positivas y la varianza que comparten todos ellos tiene que ver con dichas competencias en medición (Morales, 2000: 46).

La escala de tipo Likert es una escala psicométrica de tipo sumativa, comúnmente utilizada en cuestionarios. Es la escala de uso más amplio en encuestas para la investigación. Cuando respondemos a un elemento de un cuestionario elaborado con la técnica de Likert, lo hacemos especificando el nivel de acuerdo o desacuerdo hacia una declaración (elemento, *ítem* o reactivo), graduando las posibles respuestas generalmente respecto a 5 niveles que van del mayor grado de acuerdo al total desacuerdo acerca de lo que se plantea en la afirmación.

La escala de Likert es una escala bipolar que mide tanto el grado positivo como negativo de cada enunciado. El uso de ambos en forma equilibrada aporta un mayor grado de confiabilidad al instrumento.

Se considera una escala de tipo ordinal, ya que no podemos asumir que los sujetos perciban las respuestas como equidistantes, aunque podría asumirse si cada elemento se acompaña de una escala visual horizontal en la cual deba marcar su respuesta. Las respuestas a los elementos se pueden sumar, teniendo en cuenta que todos los elementos midan lo mismo.

También se utilizó un cuestionario numérico (ANEXO 3) que gradúa el acuerdo acerca de un rasgo a medir, en este caso refiere a situaciones que se presentan en la cotidianidad de la vida del aula y que pueden ser considerados como problemas de conducta por los profesores. Se asignan valores de 4 a 1 a cada afirmación según la gravedad de la situación a consideración del sujeto encuestado, siendo los puntajes

más altos (4 y 3), los que designan la presencia del atributo (problema de conducta) en la respuesta de los encuestados.

Este instrumento tiene como base la concepción acerca de los problemas de conducta de niños escolares que para su análisis sistemático pueden ser categorizados en términos de excesos o déficits conductuales, según Frola (2004: 68) o bien asociados a patrones de conducta activa y disruptiva explosiva o al uso de conductas inhibidas y silenciosas, acompañadas de patrones de evitación social, según Valencia y Andrade (2005: 500).

La información que se obtiene de este instrumento permite advertir los códigos internos a la cultura escolar que se practica en esta escuela, esto es, lo que es permitido y lo que no es permitido a partir del puntaje valor que cada docente asigna, concediéndose a los numerales 1 y 2 la “no existencia del atributo”, esto es, no se configura como problema de conducta y al 3 y 4 la “existencia del atributo”, la conducta ejemplificada se concibe como un problema de conducta dentro de las aulas.

Asimismo se elaboró y aplicó un cuestionario de preguntas abiertas acerca de la concepción de los problemas de conducta y la percepción de la situación que vive su escuela, basado en el análisis de la realidad social que plantea la ASC (ANEXO 3). Éste plantea que el participante debe traer al plano actual la situación por la que pasa su grupo y partir de ésta para que, después de realizar una serie de acciones, pueda comparar sus respuestas de salida. Con esta información se pretende que el docente observe algunas modificaciones que se pueden dar en su trabajo cotidiano y que se advierta como agente de cambio. Seguramente esas diferencias serán mínimas, pero su análisis en grupo hace recobrar el ánimo de que es posible hacer el cambio, que es paulatino y difícil, pero también gratificante.

Este cuestionario también es útil para hacer entrecruzamientos de las respuestas de los dos instrumentos anteriores, así como dar lugar a una fase interpretativa de la realidad social acerca del fenómeno que se analiza.

6.3. Validez

La medición en educación requiere del uso de instrumentos a través de los cuales se puedan medir de manera indirecta las propiedades educativas, por lo que sus resultados pueden ser puestos en duda. Para dar certeza a lo que se desea conocer por medio de un determinado instrumento se realiza una etapa de validación.

Ante la pregunta “¿Se estará midiendo lo que se cree que se está midiendo?” (Kerlinger, 2002: 604) que surge al realizar una investigación se llevan a cabo ciertos procedimientos para advertir si se está en lo correcto. Los medios para evaluar una prueba o escala están en relación directa con el propósito, científico o práctico, de quien los utiliza.

En la literatura acerca de la construcción de escalas para la investigación psicológica y educativa la Asociación Americana de Investigación Educativa (APA) manifiesta diferentes tipos de validez, siendo las más empleadas la de contenido, la de criterio y la constructo (Kerlinger, 2002: 604)

Pues bien, aunque existen diferentes tipos de validez, el investigador debe diseñar el estudio de la validación del instrumento empleando sólo un tipo de éstos ya que cada uno lleva a adquirir un valor diferente (Kerlinger, 2002: 604)

6.3.1. Validez de contenido

La validez de contenido refiere al tema del instrumento de medición. Está guiada por la pregunta “¿*la sustancia o contenido de esta medida es representativa del contenido del universo de contenido de la propiedad que se mide?*” (Kerlinger, 2002: 605)

La validez de contenido es básicamente de juicio. Se confiere la validación de un instrumento a personas expertas en la materia que pueden determinar si cada reactivo tiene la relevancia suficiente acerca de la propiedad o rasgo que se quiere medir. Las evaluaciones que los jueces hacen al instrumento se cuantifican mediante un índice de concordancia, esto es, un *consensus* entre los evaluadores (Morales, 2000: 452). Cada evaluador-juez asigna a cada *ítem* valores entre 0 (total desacuerdo) y 1 (máximo acuerdo) para determinar: los que corresponden al fin que persiguen, los que han de

ser modificados para que correspondan al fin definido o bien si deben ser eliminados por no corresponder al tema en estudio.

En la presente investigación se consideró apropiado emplear la validación de contenido, mediante un “jueceo”, para determinar que el instrumento diseñado (escala tipo Likert) para la recogida de información mida lo que se desea medir.

La etapa de validez de contenido del instrumento, se realizó en los meses de octubre y noviembre de 2009. Tal actividad se propuso a Académicos de esta Universidad Pedagógica con experiencia en competencias docentes y / o estadística.

Como resultado de esta etapa de validación se obtuvo un cuestionario que emplea una escala tipo Likert de 81 *ítems*, la cual relaciona 26 competencias docentes descritas a partir de la propuesta de Phillippe Perrenoud (ANEXOS 1 Y 2). Éstas pueden ser agrupadas en 8 categorías. Cada categoría pertenece a la dimensión detección o a la de atención a la problemática de conducta dentro de las aulas de primaria.

6.3.2. Validez de criterio

La validez relacionada con el criterio se utiliza para comparar las puntuaciones de una prueba o escala con una o más variables externas, o criterios que se consideran miden los atributos que se desean medir en el estudio. En este rubro se habla de una validez predictiva y una validez concurrente. En esta última la prueba sirve para evaluar un estatus actual del sujeto.

El uso de esta validación tiene que ver con la construcción de escalas nuevas que se comparan con las existentes, por ejemplo las escalas Stanford – Binet o la prueba de Wechsler. En la validez predictiva se cruza la predicción de un criterio externo con la verificación de un resultado o medida. El principal interés de esta validación es más de uso práctico que predictivo.

De cierta forma todas las pruebas son predictivas, ya que “*predicen*” cierto tipo de resultado ante una situación presente o futura. Asimismo este autor refiere que la definición del criterio representa la mayor dificultad en este tipo de validación, por ejemplo, qué medida es la adecuada para conocer la “eficiencia” (Kerlinger, 2002: 607)

6.3.3. Validez de constructo

La validez de constructo refiere a la relación entre conceptos y prácticas psicométricas con conceptos teóricos. Se utiliza cuando el investigador tiene como objetivo explicar la varianza de las pruebas. El interés se centra en las propiedades que se miden más que en la prueba. Lo central es validar la teoría que subyace a la prueba. Cronbach (1990) menciona tres fases en la validación de constructo: 1. Sugerir qué constructos posiblemente explican el desempeño de la prueba, 2. Derivar hipótesis a partir de la teoría que incluye al constructo y 3. Comprobar empíricamente las hipótesis (Kerlinger, 2002: 609).

El aspecto más importante de este tipo de validación es el que se pueda explicar teóricamente el porqué de los resultados que se obtienen (relación teoría – práctica).

Es pertinente mencionar en este momento que queda pendiente, para futuras investigaciones, realizar la validación de constructo a los instrumentos propuestos para este trabajo de investigación, para que, mediante el pilotaje en una muestra aleatoria de tamaño adecuado y el análisis estadístico correspondiente, se produzcan instrumentos de validez científica.

6.4. Análisis Factorial y determinación de Componentes Principales

Debido a que la escala tipo Likert que se aplicó en la presente investigación tiene muchos *ítems* se empleó para el análisis de la información recogida la técnica de análisis factorial y el método de componentes principales.

El análisis factorial es el nombre que se aplica a una clase de técnicas estadísticas multivariantes cuyo objetivo primordial es definir la estructura que subyace a una matriz de datos. Es un procedimiento que se utiliza para reducir un volumen grande de datos, sin pérdida de información. Se aplica principalmente al análisis de fenómenos que se caracterizan por estar constituidos a partir de variables de naturaleza abstracta y no medible directamente, denominadas factores.

El objetivo del análisis factorial es la cuantificación de los factores que requieren de la medición de variables observables con las que están, supuestamente, relacionadas, y la posterior transformación entre variables y los factores.

“El análisis factorial supone que hay una parte común, COMUNALIDAD, de la variabilidad de las variables, explicada por factores comunes no observables” (Álvarez, 1994: 239). Esto supone una parte de cada variable no común a la cual se le denomina factor único. Los factores únicos correspondientes a las variables son independientes entre sí.

Se distinguen dos tipos de análisis factorial: análisis factorial exploratorio AFE y análisis factorial confirmativo AFC. En el AFE el investigador no tiene *a priori* una hipótesis acerca del número de factores comunes; éstos se seleccionan durante el análisis. En el AFC, el investigador parte de la hipótesis de que existe un número determinado de factores, los cuales tienen un significado determinado. Este es el caso de la presente investigación. A partir de ciertas categorías presupuestas que conforman las competencias profesionales docentes, se hipotetiza que ciertas variables (los *ítems* de la escala Likert) se agregan para describir una competencia docente, la cual a su vez describe una parte de una categoría.

Un primer paso para llevar a cabo el análisis factorial es la elaboración de una Matriz de Correlaciones. Ésta muestra los coeficientes de correlación entre cada par de variables. En el presente trabajo se utilizaron el *Test* de Esfericidad de Bartlett y el índice de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) para verificar si es posible llevar a cabo el análisis factorial.

El test de Esfericidad de Bartlett se utiliza para probar la Hipótesis Nula, con la que es posible afirmar que las variables no están correlacionadas en la población, es decir, comprueba si la matriz de correlaciones es una matriz de identidad. En esta prueba se pueden dar como válidos aquellos resultados que nos presenten un valor elevado del *test* y cuya fiabilidad sea menor a 0.05. En tal caso se rechaza la Hipótesis Nula y se puede continuar con el análisis. Esto es, si se rechaza la hipótesis nula de esfericidad se puede entonces asegurar que el modelo factorial es adecuado para explicar los datos (Malhotra, 2004: 564).

El índice de KMO permite hacer la comparación de la magnitud de los coeficientes de correlación observados con la magnitud de los coeficientes de correlación parcial. Mide la adecuación de la muestra y da cuenta de la pertinencia de aplicar el análisis factorial. Los valores entre 0.5 y 1 indican que es apropiado llevarlo a cabo (Malhotra, 2004: 564).

Una vez que se ha determinado que el análisis factorial es apropiado para analizar los datos se eligió el método de análisis de componentes principales el cual consiste en condensar la información que aporta un conjunto de variables en un conjunto de componentes denominados factores. En el análisis de componentes principales no se tiene una hipótesis previa, pero se sabe que el 100% de la variabilidad de las variables se explica por factores, cada uno de los cuales es combinación lineal de las variables originales.

La determinación de componentes principales supone que a partir de unos pocos factores se pueden explicar la gran parte de la variabilidad total observada en la matriz de datos (Álvarez, 1994: 231).

Tanto el método de los componentes principales como el análisis factorial hacen posible explicar la información obtenida en un determinado experimento recogida en una matriz de datos.

Una vez que se han obtenido los valores válidos, determinado como factores, la rotación de estos constituye una herramienta importante para interpretarlos. Ésta significa un cambio de los ejes de referencia de su origen hasta que se alcanza otra posición.

“Los factores son elementos abstractos que pueden someterse, si se considera oportuno, a rotaciones, si con ello logra que los nuevos factores sean más interpretables y significativos. Tales rotaciones se logran mediante matrices ortogonales.” (Polo, 2005: 72)

La rotación Varimax consiste en simplificar al máximo los vectores columna de la matriz de factores. Este método maximiza la varianza de los factores. Cada columna de la

matriz factorial rotada obtiene cargas factoriales altas en algunas variables y bajas en otras. Esto facilita la interpretación.

Finalmente, la elaboración de un Gráfico de Sedimentación corrobora si el número de factores obtenidos es óptimo. Se trata de una representación gráfica de los autovalores y se emplea para decidir el número de factores a utilizar, tomando factores hasta que la pendiente de la recta sea paralela. En el eje de las “x” se representa el número de orden de los factores y en el eje de las “y”, los valores propios (*eigenvalues*). En el gráfico de sedimentación se muestra la forma en que van disminuyendo los valores propios, graficando el hecho de que el primer factor es el que más varianza explica (Malhotra, 2004: 572).

Cabe hacer mención que en la presente investigación se empleó el *Statistical Package for the Social Science* (SPSS) como herramienta para el análisis de la información recogida mediante la escala tipo Likert. El SPSS es un programa estadístico informático empleado en investigación en Ciencias Sociales. Su uso es muy popular por su capacidad de trabajar con bases de datos de gran tamaño que pueden ser importadas desde archivos de Excel. El SPSS es un sistema global de análisis de datos. El uso de este paquete estadístico permitió obtener parámetros para interpretar las características de la información del *pretest* y el *posttest*, a partir del Análisis Factorial y el método de Componentes Principales.

La aplicación de los instrumentos de investigación elaborados se llevó a cabo de manera simultánea en las dos escuelas primarias seleccionadas en el mes de diciembre de 2009. No se advirtieron valores perdidos, esto es, las y los docentes participantes contestaron la totalidad de las preguntas e *ítems*.

6.5. Descripción general del campo

La investigación se llevó a cabo en dos escuelas de educación primaria, públicas, del Distrito Federal, a las que denominaremos, para efectos de reconocimiento y salvaguardar el anonimato de las instituciones y la confidencialidad en el uso de la información recabada, escuela E-1 a la que constituye el grupo experimental y E-2 a la que conformó el grupo control.

La escuela E-1, es del turno matutino (horario de 8:00 a 12:30 horas), pertenece al Sector Escolar de Educación Primaria No. 31 de la Dirección de Educación Primaria No. 4 en el Distrito Federal. Se encuentra ubicada en la Colonia Ajusco, en la Delegación Coyoacán, en una zona que es conocida como Los Pedregales.

Esta Colonia surgió a partir de la invasión ilegal de predios (“paracaidismo”) ocurrida en los años 60 del siglo XX. Investigaciones de la UNAM la ubican entre las 50 zonas más violentas del Distrito Federal por la inseguridad pública que presenta: narcomenudeo, robo de autos con violencia y robo a transeúntes.

La economía local está orientada hacia el sector de servicios advirtiéndose una abundante actividad comercial, principalmente de tienditas–misceláneas. El comercio informal constituye un problema de la zona ya que el Tianguis dominical, conocido como el “Tianguis de la Bola” (por estar alrededor de un mercado cuyo techo es un domo de media esfera) presenta un aumento desorganizado de comerciantes, identificándose aproximadamente 5 mil puestos. Esta actividad trae problemáticas de inseguridad en la vía pública pero también de salubridad, ya que se genera una gran cantidad de basura.

La Colonia Ajusco es urbana y cuenta con todos los servicios públicos. Las viviendas son de tipo vecindad, con remodelaciones a su construcción original debido a que las familias albergan a la siguiente generación, esto es a los hijos de los hijos. Predomina como material de construcción el ladrillo en las paredes y lozas de cemento, sin embargo todavía existen construcciones de material perecedero como láminas de cartón y madera.

La población de esta escuela la constituyen niños y niñas provenientes de dicha colonia, pero también de circunvecinas como: el Pedregal de Santo Domingo, Adolfo Ruiz Cortines y el Pedregal de Santa Úrsula.

Información recopilada por la escuela E-1 para elaborar el diagnóstico del Proyecto Escolar para el ciclo 2009-2010 aporta lo siguiente:

- El 25% de la población escolar vive en casa propia, el 65% en viviendas rentadas y el 10% en vivienda prestada o colectiva perteneciente a otros miembros de la familia de los padres o tutores.
- Las familias tienen percepciones de tres salarios mínimos en promedio. En algunos casos la percepción es mayor al promedio advirtiéndose que varias personas de la familia aportan al gasto común.
- Hay una gran cantidad de familias monoparentales en las que son mujeres quienes sustentan el hogar.
- No se especificó el nivel de escolaridad de los padres de familia, pero identifican que el 95% sabe leer y escribir y tienen nociones matemáticas que les permiten desempeñar su trabajo u oficio. Investigaciones de la UNAM reporta que en la Colonia Ajusco el nivel educativo es de 9 años de escolaridad en promedio, considerándolo bajo.

La escuela E-1 cuenta con el servicio de apoyo para las áreas de aprendizaje y de trabajo social por parte de una USAER. Este ciclo escolar llevó el Programa “Escuela Segura” (programa a cargo de la SEP) y el acompañamiento de la “Red Chimalli” (programa de prevención de la violencia y adicciones por parte del Gobierno del DF).

Tiene en su cercanía tres servicios médicos: un Centro de Salud de la Secretaría de Salud, un DIF y un sanatorio particular.

A relativa distancia se encuentra un centro de desarrollo social denominado “Casa de la Cultura”, la cual cuenta con Biblioteca pública con servicio de Internet gratuito y un Parque Ecológico que entre sus actividades ofrece clases de natación en las instalaciones de la alberca semiolímpica que posee.

En la zona también se encuentran varios centros escolares, de manutención tanto federal como privada, desde educación inicial hasta secundaria.

En el ciclo escolar 2009–2010 estuvieron inscritos 435 alumnos, distribuidos en 14 grupos (2 de primer grado, 2 de segundo, 3 de tercero, 2 de cuarto, 3 de quinto y 2 de sexto). El personal adscrito a esta escuela lo conformaron 14 mujeres y 3 hombres.

La escuela primaria E-2 también es del turno matutino (horario de 8:00 a 12:30 horas) y asimismo pertenece al Sector Escolar de Educación Primaria No. 31 de la Dirección de Educación Primaria No. 4 en el Distrito Federal. Se encuentra ubicada en la Colonia Pedregal de Santo Domingo, en la Delegación Coyoacán, en Los Pedregales.

Esta colonia se formó entre los años 60 y 70 del siglo XX como parte de los movimientos de invasión a predios circundantes a Ciudad Universitaria (“paracaidismo”). El principal problema en esta zona fue la dificultad para la introducción de los servicios de infraestructura: electrificación, surtido de agua potable y conexión a la red de drenaje. A la fecha prevalece el problema de surtido de agua potable y constantemente se afecta sus vías de comunicación por la paulatina conexión a la red de drenaje.

El crecimiento poblacional en esta zona se desarrolló, a partir de su fundación, con una fuerte tendencia a la concentración, misma que hoy en día constituye un fuerte problema de hacinamiento en los predios, acrecentado debido a que en el lugar se asientan grupos poblacionales migrantes de los estados de Oaxaca, Guerrero y Puebla.

Esta zona también es considerada dentro de las más violentas del D.F., en un inicio por los conflictos derivados de la expropiación de los terrenos a sus propietarios originales y posteriormente por las constantes luchas por conservar los terrenos entre los mismos “invasores”. Durante los años 80 se vio asolada por pandillerismo urbano, y aunque éste ha disminuido, se conservan prácticas de violencia en la vía pública: robo de transeúntes a mano armada, drogadicción, así como narcomenudeo y robo a casa habitación.

La economía local está orientada hacia el sector de servicios con una muy abundante actividad comercial, principalmente de tienditas-misceláneas y “puestecitos” que las familias de las calles principales colocan a la puerta de sus casas para ofrecer dulces, comida, adornos, CD ´s y otros productos.

Los días miércoles y sábado se colocan Tianguis en diferentes calles y avenidas de esta colonia generando grandes cantidades de basura.

Al Pedregal de Santo Domingo se le considera una localidad urbana, aunque presenta deficiencia en la procuración de servicios públicos. Las construcciones son principalmente de ladrillo y loza, sin embargo aún existen de materiales perecederos como madera y lámina de cartón. Las viviendas son familiares pero se practica la renta de cuartos con baño de uso comunitario.

La población de la escuela primaria E-2 la constituyen niños y niñas provenientes casi en su totalidad del Pedregal de Santo Domingo. Cuenta con el servicio de apoyo para las áreas de Aprendizaje, Lenguaje y de Trabajo Social por parte de una USAER. Este ciclo escolar llevó el Programa “Escuela Segura” (programa a cargo de la SEP). Tiene en su cercanía un Centro de Salud y consultorios de la Fundación *Best*. En la zona también se encuentran varios centros escolares de Educación Básica, principalmente de manutención federal y de educación superior la UNAM.

La cercanía de la “Máxima casa de estudios” le aporta a la población de la escuela una vasta oferta de actividades culturales tales como música, teatro, cine, museos, librerías entre otras.

En el ciclo escolar 2009-2010 estuvieron inscritos 518 estudiantes, distribuidos en 18 grupos (3 de cada grado). El personal adscrito a esta escuela lo conformaron 14 mujeres y 5 hombres.

Se puede advertir que las características del medio social circundante son muy parecidas, aunque no así el contexto escolar próximo a los alumnos. Sin embargo es posible emplear el grupo control como parte de la investigación ya que casi la totalidad del personal permaneció en el centro de trabajo hasta el final del ciclo escolar 2009-2010, esto es, únicamente se presentó un caso de muerte estadística en cada una de las escuelas.

6.6. Estrategia de intervención socio-educativa basada en la Animación Sociocultural

Se decidió emplear la ASC como estrategia de intervención socio - educativa que guía y dirige las actividades durante la investigación en el campo con la finalidad de promover la autogestión del grupo en la detección, análisis y toma de decisiones de las problemáticas que se presentan en su escuela.

El desarrollo de la ASC en esta investigación la ASC tiene los siguientes criterios:

- El sector en que se enfatiza es lo educativo,
- Por el ámbito geográfico es urbana.
- El ámbito de acción es social.
- Su campo de acción es con adultos, de ambos sexos, profesionales de la docencia, en grupo natural.
- El criterio pedagógico que le orienta es centrado en el contenido.
- El estatus del animador es profesional.
- La tarea fundamental del animador es de grupo.
- El modelo de referencia operativa tiene una finalidad de formación.

Se considera que entablar el diálogo entre la teoría y la práctica pedagógica durante los tiempos destinados para la actualización de los docentes (Juntas de Consejo Técnico Escolar de la Escuela primaria), contribuye con el fortalecimiento técnico, pedagógico y metodológico del personal involucrado en las sesiones. Asimismo, la sistematización de las producciones resultantes de cada reunión permite hacer replanteamientos razonados de la génesis, las formas de atención y el desarrollo que ha llevado el fenómeno educativo en esta escuela.

A continuación se presenta un cuadro que condensa las seis sesiones del Curso - Taller. El extenso se puede revisar en el Capítulo V de este trabajo.

COMPETENCIAS PROFESIONALES DOCENTES: DETECCION Y ATENCION DE PROBLEMAS DE CONDUCTA EN LA PRIMARIA	DESCRIPCION DE LAS COMPETENCIAS DOCENTES	TEMA / FECHA DE INTERVENCION	ANIMACION SOCIOCULTURAL	JUEGO DE INTERACCION	OBJETIVO DE LA SESION
Atención a la diversidad	Se hace referencia de la perspicacia como competencia docente para advertir situaciones discriminatorias que puedan presentarse en la clase y que le permita ir al "fondo de las cosas" para prevenir problemas de interacción social en los alumnos	La diversidad en el aula. Situaciones de discriminación. 29 de enero de 2010	Descripción de la realidad: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Lo que tenemos ▪ Lo que no tenemos ▪ La utopía. Lo que nos gustaría tener. 	"Leer la mano" p. 33 vol. 6 Hacer visible lo invisible	Describir elementos de la realidad social que se presenta en el centro escolar mediante el trabajo de reflexión del grupo de docentes para hacer visible lo que parece "oculto" a la mirada cotidiana.
Conocimiento de los alumnos	Denota las competencias profesionales inherentes al conocimiento de las y los niños y niñas en edad escolar respecto a sus características de desarrollo psicológico que les propicia y mantiene el deseo de aprender contenidos escolares.	Teoría del Desarrollo Moral de Kohlberg. 26 de febrero de 2010	Conocer lo que las personas (docentes de la escuela) piensan de la realidad.	"Otras maneras de decir" p. 39 vol. 6. Reforzar vitalidad y energía al grupo.	Describir algunas características del desarrollo moral y personal del los niños en edad escolar que repercute en la comprensión y explicación de comportamientos de los alumnos que se presentan en el aula en la cotidianidad.

<p>Actitud hacia el conflicto</p>	<p>Da cuenta de las competencias personales de regulación para “evitar lo peor” al enfrentarse a un conflicto. Requiere de un trabajo intelectual que da la posibilidad de actuar en la mediación evitando que se generen problemáticas graves. El mismo centro escolar puede ser quien produzca ciertas conductas problemáticas en los alumnos</p>	<p>El conflicto y la negociación</p> <p>26 de marzo de 2010</p>	<p>Percepción social: estudio de la problemática de la escuela</p>	<p>“Guerra de pulgares”. p 136 vol. 6 Expresión de sentimientos de enfado y rivalidad.</p>	<p>Reconocer que el conflicto es inherente a las relaciones humanas en la realización de una tarea. Asimismo que es posible advertir su fuente para analizarlo y resolverlo tendiente a conservar un clima de trabajo adecuado para el logro de las metas o propósitos del grupo.</p>
<p>Negociación</p>	<p>Hace referencia a las habilidades del docente respecto a la escucha de argumentos, análisis y resolución asertiva de situaciones de conflicto entre los alumnos, con base en el conocimiento de las características psicológicas de desarrollo moral, situadas en una realidad</p>		<p>Explicación de la realidad con un referente teórico. Toma de conciencia de los problemas de la escuela.</p>		

	social de tiempo y espacio.				
Introspección	<p>Da cuenta de las competencias profesionales intrapersonales respecto a tolerancia, autoconciencia, autoestima, asertividad, iniciativa, regulación emocional, actualización científica, didáctica y pedagógica.</p> <p>Refiere a un trabajo de "autoanálisis": saber lo que hace y por qué lo hace.</p>	<p>"Autoanálisis": saber lo que se hace y por qué se hace.</p> <p>30 de abril de 2010</p>	<p>Interpretación de la realidad: ¿por qué es así y no de otro modo? (momento de toma de conciencia).</p>	<p>"Liberación" p.143 vol. 6. Pone en evidencia la vitalidad propia.</p>	<p>Promover la reflexión de la propia práctica profesional teniendo como centro las interacciones cotidianas (maestr@alumn@, maestr@s – maestr@s) que se generan en el centro escolar.</p>
Trabajo en equipo	<p>Denota las competencias profesionales intra e interpersonales para dar y recibir ayuda durante las sesiones de Consejo Técnico, ya que se considera a la plantilla del centro como un factor importante en la atención a los problemas de conducta.</p>	<p>Dar y recibir ayuda.</p> <p>25 de mayo de 2010</p>	<p>Gradación de la utopía: diseño de otros modelos (otras realidades sociales posibles).</p>	<p>"Formemos un equipo" p. 110 vol. 8. Contribuye al proceso de cohesión de grupos.</p>	<p>Describir las reuniones del Consejo Técnico con el propósito de identificar la necesidad de colaborar y aceptar la colaboración de tod@s para el reconocimiento de situaciones problemáticas sentidas en el plantel y la toma de decisiones para la solución de éstas.</p>

Convivencia	Refiere a las competencias docentes para la promoción de interacciones sociales entre iguales durante actividades educativas en el grupo.	Conducta prosocial vs conducta agresiva. 25 de junio de 2010	Alternativas de solución a la problemática. Formulación de metas como institución.	“¿Quién habla y a quién?” p 11 vol. 6 Mejorar capacidad de observación durante la comunicación	Explicitar la importancia de las interacciones sociales presentes en las aulas de primaria como generadoras del sentido de solidaridad y justicia vs acciones de abuso y violencia.
Comunicación	Atiende a las capacidades docentes de promoción de interacciones verbales alumno – alumno y alumno – docente con apego al respeto y la tolerancia.				

CAPÍTULO VII

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

La presente investigación es de corte mixto, esto es, se identifica en ella la obtención y tratamiento de la información mediante instrumentos cuantitativos pero también se aprovechan medios cualitativos como el registro de notas en el Diario de Campo acerca de las observaciones realizadas durante las sesiones del Consejo Técnico Escolar de la escuela primaria y de los comentarios emitidos por los participantes en el grupo experimental con el fin de tener más elementos que expliquen los resultados y aportar mayor validez a éstos.

En la escuela E-1 se llevó a cabo una fase de sensibilización o de “entrada” al grupo asistiendo al centro escolar determinado desde la Junta de Consejo Técnico del mes de junio de 2009, en la que se desarrolló un tema de interés para las y los docentes a solicitud del Director del plantel y asimismo, en las de septiembre, octubre, noviembre y diciembre del mismo año. También se realizaron diversas participaciones de manera espontánea cuando la dinámica de la junta lo permitió.

Se considera que con el paso del tiempo, la presencia de la investigadora en las reuniones de Consejo Técnico Escolar del plantel fue más natural para los maestros y maestras de esa escuela primaria. Conviene anotar que también se participó en actividades de carácter social, como la asistencia a los desayunos que por costumbre se realizan el día de la junta, así como el acompañamiento durante la hora del recreo, por lo menos dos veces a la semana a partir del mes de enero de 2010 y en la hora de la entrada o de la salida de los alumnos a la escuela y en algunas celebraciones cívicas de la escuela. Estos momentos se aprovecharon para llevar a cabo conversaciones espontáneas que tenían que ver con las situaciones de problemáticas de conducta en los grupos, ya que las maestras solicitaban sugerencias y acciones concretas para trabajarlas. Se realizaron registros anecdóticos de estas charlas.

Como se mencionó en capítulos anteriores, la investigadora asume un rol de “animadora” para el grupo de la escuela E-1 con la intención de convertirse en guía que lleve a realizar el análisis de la realidad que presenta una problemática educativa, que

en nuestro caso se refiere a la situación que guarda la detección y atención de los problemas de conducta que se presentan en el aula de clases y proponer y poner en acción formas de resolverla. No obstante, al realizar la fase de análisis, surgieron otras problemáticas educativas y de organización que el grupo vio propicias para revisar y atender.

Cabe aquí señalar que durante el lapso de la investigación no se logra llegar a la solución total de la problemática, pero se puede advertir que la “animación” ha surtido efecto, en el sentido de que la ASC es un “generador” de ánimo para buscar soluciones a los problemas sentidos a partir de su minuciosa revisión. Así, al finalizar la junta del mes de junio de 2010, una maestra expresó un comentario en voz alta, a manera de conclusión, después de haber revisado la problemática sentida en la escuela, las propuestas de solución que se generaron en el grupo de docentes durante las 5 reuniones de Consejo Técnico precedentes a ésta y los resultados obtenidos a la fecha:

Mi compañera y yo ya entendimos que los maestros somos los que estamos mal y que mientras no cambiemos nosotros mismos, cualquier cosa que se proponga para resolver los problemas de la escuela no va a funcionar. (Junta de Consejo Técnico Escolar del 25 de junio de 2010. Anexo 10)

Esto puede interpretarse como una forma de haber desarrollado competencias docentes de revisión de sí mismo y aún más, de reconocimiento de que la posibilidad de cambio y mejora de la situación que se vive, *sui generis* en cada escuela, depende en muchos aspectos de la acción docente.

Como se comentó en el capítulo anterior, se tiene en cuenta que en este tipo de diseño de investigación no es posible asegurar que las modificaciones en la conducta de los individuos se atribuyan a la aplicación del tratamiento, sin embargo es posible afirmar que se advirtieron cambios en un sentido positivo en las y los docentes de la escuela E – 1, tanto en las formas como en el contenido de las participaciones hechas en la Junta de Consejo Técnico del mes de junio de 2010, al expresar sus reflexiones acerca de las problemáticas que se presentan en la escuela:

Elaborar un reglamento no nos garantiza que mejore la escuela si no nos comprometemos con los acuerdos. Podemos hacer mil reglamentos y la situación no cambiará. (Junta de Consejo Técnico Escolar del 25 de junio de 2010. Anexo 10)

7.1. Resultados de la aplicación del “Cuestionario de Competencias Docentes para la Detección y Atención de Problemas de Conducta en el Aula de Clases” (escala tipo Likert)

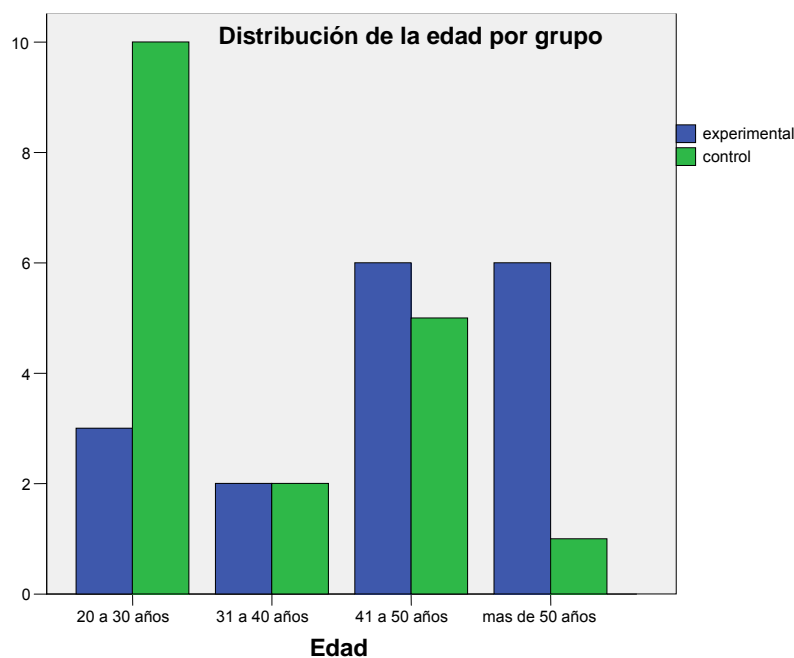
Se aplicó el cuestionario (ANEXO 1), a 35 profesores de escuelas primarias; 17 maestros de la escuela E - 1, integraron el grupo experimental y 18 de la escuela E - 2 formaron el grupo control. Las características sociodemográficas y académicas se pueden observar en los siguientes cuadros:

Tabla 1. Distribución del grupo de estudio por sexo

		Grupo		Total
		Experimental	Control	
Sexo	Mujer	14 (82.4%)	13 (72.2%)	27 (77.1%)
	Hombre	3 (17.6%)	5 (27.8%)	8 (22.9%)
Total		17 (100.0%)	18 (100.0%)	35 (100.0%)

En la gráfica 1 se aprecia la distribución de la variable “edad”:

Gráfica 1



Con respecto a las características de formación de los docentes, en la tabla 2 se observa el nivel de escolaridad por grupo de estudio de los profesores entrevistados:

Tabla 2
Nivel de escolaridad de los profesores por grupo de estudio

Escolaridad	Grupo		Total
	Experimental	Control	
Normal básica	5 (29.4%)	3 (16.7%)	8 (22.9%)
Normal licenciatura	3 (17.6%)	7 (38.9%)	10 (28.6%)
Normal superior	3 (17.6%)	0 (.0%)	3 (8.6%)
Licenciatura	5 (29.4%)	7 (38.9%)	12 (34.3%)
posgrado	1 (5.9%)	1 (5.6%)	2 (5.7%)
Total	17 (100.0%)	18 (100.0%)	35 (100.0%)

En la tabla 3 se reseñan los años de experiencia docente.

Tabla 3 Años de experiencia docente por grupo de estudio

Años de experiencia docente	Grupo		Total
	experimental	control	
menos de 1 año	2 (11.8%)	1 (5.6%)	3 (8.6%)
1 a 5 años	2 (11.8%)	9 (50.0%)	11 (31.4%)
6 a 10 años	2 (11.8%)	2 (11.1%)	4 (11.4%)
16 a 20 años	1 (5.9%)	2 (11.1%)	3 (8.6%)
21 a 25 años	4 (23.5%)	3 (16.7%)	7(20.0%)
26 a 30 años	4 (23.5%)	0 (.0%)	4(11.4%)
31 a 35 años	2 (11.8%)	1 (5.6%)	3 (8.6%)
Total	17 (100.0%)	18 (100.0%)	35 (100.0%)

En la tabla 4 se presenta la información sobre los años de permanencia en la escuela.

Tabla 4 Años de permanencia en la escuela

Años de permanencia en la escuela	Grupo		Total
	Experimental	Control	
menos de 1 año	5 (29.4%)	2 (11.1%)	7 (20.0%)
1 a 5 años	2 (11.8%)	11 (61.1%)	13 (37.1%)
6 a 10 años	4 (23.5%)	2 (11.1%)	6 (17.1%)
11 a 15 años	2 (11.8%)	0 (0.0%)	2 (5.7%)
16 a 20 años	1 (5.9%)	2 (11.1%)	3 (8.6%)
21 a 25 años	1 (5.9%)	0 (0.0%)	1 (2.9%)
26 a 30 años	1 (5.9%)	0 (0.0%)	1 (2.9%)
31 a 35 años	1 (5.9%)	1 (5.6%)	2 (5.7%)
Total	17 (100.0%)	18 (100.0%)	35 (100.0%)

Otra variable que se midió en los profesores fue el grado escolar que atienden.

Tabla 5 Grado que atiende

Grado Escolar que atienden	Grupo		Total
	Experimental	Control	
sin grupo	3 (17.6%)	1 (5.6%)	4 (11.4%)
primero	2 (11.8%)	3 (16.7%)	5 (14.3%)
segundo	2 (11.8%)	3 (16.7%)	5 (14.3%)
tercero	3 (17.6%)	3 (16.7%)	6 (17.1%)
cuarto	2 (11.8%)	3 (16.7%)	5 (14.3%)
quinto	3 (17.6%)	3 (16.7%)	6 (17.1%)
sexto	2 (11.8%)	2 (11.1%)	4 (11.4%)
Total	17 (100.0%)	18 (100.0%)	35 (100.0%)

7.2. Validación del instrumento

La validación del instrumento se verificó por consenso de expertos (jueceo) durante los meses de octubre y noviembre de 2009. Tal actividad la llevaron a cabo siete Académicos y Académicas de la Universidad Pedagógica Nacional, a quienes se les

solicitó su colaboración por considerarlos vastos conocedores de los temas: estadística y/o competencias docentes.

Se entrevistó por separado a cada uno de ellos y ellas para exponerles de manera muy breve de lo que trata el trabajo de investigación y, asimismo, si se consideraban aptos para evaluar el instrumento en calidad de juez del mismo. Este trabajo se realizó durante los meses de octubre y noviembre de 2009, de tal forma que pudieran hacerse las modificaciones pertinentes para poder aplicarlo en el mes de diciembre del mismo año a las dos escuelas en mención.

A cada uno de los Académicos y Académicas se les solicitó que asignaran a cada uno de los *ítems* valores entre 0 (total desacuerdo) y 1 (máximo acuerdo), para determinar qué *ítems* son adecuados, cuáles pueden serlo si se modifican o bien si no son pertinentes al caso. Finalmente, se realiza la selección de los *ítems* tomando en cuenta los valores totales de cada uno y es positivo cuando tiene de 4 a 7. Posteriormente se aplicó el instrumento a manera de pretest y se procedió a diseñar e implementar el Curso-Taller.

7.2.1. Consistencia interna

Por lo que refiere a la consistencia interna del instrumento diseñado sobre competencias docentes, se obtuvo un Coeficiente Alfa de Cronbach de 0.938, por lo que se puede afirmar que tiene una buena homogeneidad entre las preguntas y sus dominios. La consistencia interna por competencia docente se observa en la tabla 5. Como se puede observar en las competencias docentes de conocimientos de los alumnos un $\alpha = .777$, competencia atención a la diversidad un $\alpha = .760$ y en negociación un $\alpha = .759$ que indican que al interior de cada competencia existe una muy buena homogeneidad entre las preguntas que conforman cada competencia, por otro lado tenemos las competencias de actitud hacia el conflicto $\alpha = .653$, convivencia $\alpha = .649$ con buena homogeneidad y encontramos las competencias de introspección, comunicación y trabajo en equipo con alfas relativamente bajas.

Tabla 6 Consistencia interna por competencia docente (n= 81 ítems)

Competencia docente	Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos * (ítems)
Atención diversidad	.760	.797	13
Convivencia	.649	.686	8
Introspección	.581	.649	7
Conocimientos alumnos	.777	.785	11
Comunicación	.516	.607	8
Negociación	.759	.793	18
Trabajo en equipo	.552	.626	7
Actitud hacia el conflicto	.653	.686	9

*Se refiere al número de preguntas que constituyen cada competencia

Como puede observarse, la consistencia interna del instrumento es muy buena, lo que significa que es un instrumento confiable, sin embargo es un instrumento muy extenso, tiene 81 preguntas y se ocupa un tiempo considerable para aplicarlo, por lo que es recomendable disminuir el número de *ítems* para que sea rápido y fácil de contestar (una característica que debe estar presente en los instrumentos de medición). Para tal efecto, se procedió a realizar un **análisis factorial exploratorio**² para identificar cuales *ítems* de los 81 son más representativos y así reducir el número de preguntas sin perder su validez y confiabilidad.

Se eligió el **método de componentes principales** y se realizó la extracción, indicando la selección de los *ítems* con puntaje mayor a 1; asimismo, para decidir el número de factores que se debían extraer, se utilizó el porcentaje de la varianza total de los datos (tabla 7) en donde se observa que 21 factores explican más del 90% de la varianza total y para corroborarlo nos apoyamos en el gráfico de sedimentación.

² El análisis factorial es una técnica de análisis multivariable que parte del principio de causalidad múltiple, al permitir reducir un conjunto de variables aleatorias (interrelacionadas), en un grupo "f" de factores latentes (independientes), de forma tal que los "f" factores siempre serán, en número, inferior a las "v" variables iniciales. Los factores reflejan la síntesis de la información redundante de las variables. Su éxito radica en el cumplimiento del **principio de parsimonia**: "todo modelo debe ser más simple que los datos en los que se basa" y en el hecho de que el número de factores elegidos deben ser **interpretables**.

Tabla 7 Varianza total explicada

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	22.379	27.628	27.628	22.379	27.628	27.628
2	5.723	7.065	34.694	5.723	7.065	34.694
3	4.693	5.793	40.487	4.693	5.793	40.487
4	4.543	5.609	46.096	4.543	5.609	46.096
5	3.956	4.884	50.980	3.956	4.884	50.980
6	3.839	4.739	55.719	3.839	4.739	55.719
7	3.433	4.238	59.957	3.433	4.238	59.957
8	2.849	3.517	63.474	2.849	3.517	63.474
9	2.560	3.161	66.634	2.560	3.161	66.634
10	2.482	3.064	69.699	2.482	3.064	69.699
11	2.231	2.754	72.453	2.231	2.754	72.453
12	2.057	2.540	74.992	2.057	2.540	74.992
13	1.773	2.189	77.181	1.773	2.189	77.181
14	1.699	2.098	79.279	1.699	2.098	79.279
15	1.610	1.987	81.266	1.610	1.987	81.266
16	1.565	1.932	83.198	1.565	1.932	83.198
17	1.423	1.757	84.955	1.423	1.757	84.955
18	1.306	1.612	86.568	1.306	1.612	86.568
19	1.203	1.486	88.054	1.203	1.486	88.054
20	1.091	1.347	89.401	1.091	1.347	89.401
21	1.025	1.266	90.666	1.025	1.266	90.666
22	.976	1.206	91.872			
23	.852	1.052	92.923			
24	.813	1.004	93.928			
25	.813	1.003	94.931			
26	.681	.841	95.772			
27	.642	.792	96.564			
28	.600	.740	97.305			
29	.564	.696	98.000			
30	.458	.565	98.566			
31	.409	.505	99.071			
32	.326	.403	99.474			
33	.256	.315	99.789			
34	.171	.211	100.000			

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Después se analizaron los 21 factores encontrando que solo 3 factores o componentes explicaban más del 40% de la varianza y que existían factores que no tenían puntajes mayores de 50, por tal motivo se procedió a realizar un nuevo análisis factorial considerando para ello 3 factores, cuyo resultado arrojó lo siguiente:

Tabla 8 Varianza total explicada

	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	22.379	27.628	27.628	22.379	27.628	27.628	13.015	16.068	16.068
2	5.723	7.065	34.694	5.723	7.065	34.694	12.888	15.912	31.980
3	4.693	5.793	40.487	4.693	5.793	40.487	6.891	8.507	40.487
4	4.543	5.609	46.096						
5	3.956	4.884	50.980						
6	3.839	4.739	55.719						
7	3.433	4.238	59.957						
8	2.849	3.517	63.474						
9	2.560	3.161	66.634						
10	2.482	3.064	69.699						
11	2.231	2.754	72.453						
12	2.057	2.540	74.992						
13	1.773	2.189	77.181						
14	1.699	2.098	79.279						
15	1.610	1.987	81.266						
16	1.565	1.932	83.198						
17	1.423	1.757	84.955						
18	1.306	1.612	86.568						
19	1.203	1.486	88.054						
20	1.091	1.347	89.401						
21	1.025	1.266	90.666						

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Los *ítems* más relevantes y con mayor puntaje se aprecian en la tabla 9

Tabla 9 Ítems seleccionados del primer al tercer factor de la matriz de componentes considerando los puntajes de mayores valores en cada uno de los factores (valores rotados)

Núm.	COMPRODOCESP	COMPROFDOC	PREGUNTA	FACTOR
1	Promuevo participación todos alumnos act interacción entre iguales	Convivencia	Diseño actividades lúdicas, concursos, de organización grupal y de participación social relacionadas con el currículo del grado que atiendo	0.848860025
2	permito y promuevo expresión libre ideas todos alumnos	Comunicación	Aliento a los alumnos menos participativos en este tipo de actividades para que se animen a expresar sus pensamientos y sentimientos	0.805339676
3	Fomento la curiosidad y el deseo de aprender en todos mis alumnos	Conocimiento de los alumnos	Propongo actividades basadas en las motivaciones de mis alumnos	0.753765993
4	Fomento la curiosidad y el deseo de aprender en todos mis alumnos	Conocimiento de los alumnos	Identifico características individuales de mis alumnos en cuanto a lapsos de atención	0.682124391
5	Promuevo la participación de todos mis alumnos en actividades de interacción entre iguales: juegos, concursos, asambleas, organización de eventos cívicos y sociales	Convivencia	Aliento a mis alumnos para que participen en actividades lúdicas, de competencia de organización grupal y de participación social	0.676275687
6	Puedo trabajar cómodamente en equipo durante las sesiones de Consejo Técnico Escolar en las que se plantean situaciones referentes a los problemas de conducta que se presentan en el plantel	Trabajo en equipo	Promuevo el seguimiento de acuerdos y compromisos adquiridos en las sesiones de Consejo Técnico	0.664837245
7	Controlo el nivel de angustia que generan los momentos de negociación con mis alumnos siendo asertivo en las decisiones sin llegar a imponer normas y sanciones de manera unilateral	Negociación	Al tomar decisiones para resolver situaciones de problemas de conducta de mis alumnos tengo un buen nivel de control de mis emociones	0.651669747
8	Hago negociación de las normas en el grupo, con base en el conocimiento del desarrollo psicológico de mis alumnos.	Negociación	Conozco características generales acerca de la concepción del bien y el mal en los niños y niñas	0.648011137
9	La negociación de las normas con mis alumnos tiene como base el conocimiento de su contexto social familiar y cultural.	Negociación	Tomo en cuenta las características del contexto social de mis alumnos al analizar su conducta	0.642028897
10	Poseo un dominio de los factores y mecanismos didácticos y psíquicos que entran en juego para mantener el deseo y decisión de aprender de mis alumnos	Conocimiento de los alumnos	Con mi actitud genero el deseo de aprender diversas cosas relacionadas con lo académico	0.640839257
11	Participo en el desarrollo de la capacidad de autoevaluación en todos mis alumnos	Conocimiento de los alumnos	En mi planeación de clase asigno tiempo para desarrollar la autoevaluación de mis alumnos y alumnas como una forma de autoconocimiento	0.637509309

12	Puedo trabajar cómodamente en equipo durante las sesiones de Consejo Técnico Escolar en las que se plantean situaciones referentes a los problemas de conducta que se presentan en el plantel	Trabajo en equipo	Participo en el Consejo Técnico proponiendo de soluciones a situaciones de problemas de conducta de los alumnos y alumnas de mi escuela	0.628057744
13	Puedo advertir las fuentes de conflicto en el trabajo con mis colegas y colaboro para "evitar lo peor" en éste.	Actitud hacia el conflicto	Logro identificar las fuentes del conflicto que se presentan en mi grupo de trabajo	0.627542875
14	Me he apropiado paulatinamente de conocimientos y habilidades de los profesores especializados de apoyo.	Atención a la diversidad	Llevo un seguimiento continuo de la atención médica o psicológica alterna a la escuela que les proporcionan a mis alumnos con problema de conducta	0.608712057
15	Fomento la curiosidad y el deseo de aprender en todos mis alumnos	Conocimiento de los alumnos	Con mi actitud genero en mis alumnos y alumnas el deseo de aprender diversas cosas relacionadas con lo académico	0.599041209
16	Realizo esfuerzos para interpretar lo "no dicho" con palabras por mis alumnos para reconocer los móviles de sus conductas	Introspección	Busco más de una causa para explicar la conducta problema de mis alumnos	0.596258051
17	Ante situaciones críticas baso mi actuación en el conocimiento de las ciencias humanas por encima del sentido común.	Conocimiento de los alumnos	Reconozco los intereses de mis alumnos de acuerdo a su edad y contexto social en que viven	0.581579086
18	Me he apropiado paulatinamente de conocimientos y habilidades de los profesores especializados de apoyo.	Atención a la diversidad	Realizo anotaciones de las conductas que salen de "lo normal" en el aula	0.575327963
19	Permito y promuevo la expresión libre de las ideas en todos mis alumnos	Comunicación	Llevo a cabo al menos una actividad cada día en la que mis alumnos expresen opiniones o gustos personales	0.568398955
20	Poseo un dominio de los factores y mecanismos didácticos y psíquicos que entran en juego para mantener el deseo y decisión de aprender de mis alumnos	Conocimiento de los alumnos	Cuando se presenta una situación que altera la dinámica del aula logro recuperar la atención de los niños y niñas	0.533119045
21	Identifico a los estudiantes que requieren de mayores apoyos para el logro de propósitos educativos	Atención a la diversidad	Advierto si mis alumnos presentan problemas de conducta que repercuten en su aprendizaje	0.714752135
22	Promuevo la participación de todos mis alumnos en actividades de interacción entre iguales: juegos, concursos, asambleas, organización de eventos cívicos y sociales.	Convivencia	Tomo en cuenta las diferencias individuales de mis alumnos durante el desarrollo de actividades recreativas y de participación social	0.684226766
23	Con mi actitud colaboro a que mi grupo reconozca que la convivencia, mediante el respeto a normas comunes, hace posible el desarrollo de actividades de manera agradable y con mayor provecho.	Convivencia	Al iniciar el ciclo escolar reviso con mis alumnos y alumnas las normas que permiten la convivencia dentro del grupo y la escuela	0.669562693

24	Mantengo una actitud de respeto hacia la expresión de las ideas de todos mis alumnos.	Comunicación	Permito la crítica hacia mi actuación durante las actividades de evaluación con mis alumnos	0.663177749
25	Realizo esfuerzos para interpretar lo "no dicho" con palabras por mis alumnos para reconocer los móviles de sus conductas	Introspección	Mi actitud impide que los alumnos o alumnas expresen sus argumentos para explicar o defender una conducta	0.662695023
26	Controlo el nivel de angustia que generan los momentos de negociación con mis alumnos siendo asertivo en las decisiones sin llegar a imponer normas y sanciones de manera unilateral	Negociación	Ante situaciones de conductas problemas de mis alumnos mis emociones se alteran en alto grado	0.653862371
27	Mi capacidad de escucha me permite analizar detenidamente los argumentos de las partes (de quien acusa y de quien es acusado) antes de "fallar" ante una situación dada	Introspección	Para entender una situación de problema de conducta doy oportunidad de hablar a todos los involucrados	0.651296871
28	Realizo esfuerzos para interpretar lo "no dicho" con palabras por mis alumnos para reconocer los móviles de sus conductas	Introspección	Me doy espacios de reflexión para interpretar los argumentos de mis alumnos ante acusaciones de sus compañeros	0.638912132
29	Puedo trabajar cómodamente en equipo durante las sesiones de Consejo Técnico Escolar en las que se plantean situaciones referentes a los problemas de conducta que se presentan en el plantel	Trabajo en equipo	Assumo acuerdos a los que se llegan durante las sesiones de Consejo Técnico Escolar para la mejora de la conducta de los alumnos y alumnas	0.626337701
30	Promuevo y vigilo la participación de todos mis alumnos en el cumplimiento de los acuerdos respecto a las normas de comportamiento elaboradas	Negociación	Llevo a cabo asambleas con todos mis alumnos y alumnas para evaluar los resultados de los acuerdos generados para la mejora de la convivencia	0.60110261
31	Llevo a cabo momentos de introspección acerca de mi propio actuar y de mi desarrollo personal que me permite evaluar mis prácticas profesionales.	Introspección	Autoevalúo las respuestas que doy a las alumnas y alumnos como recurso para mejorar la interacción en el grupo	0.594464285
32	Mantengo una actitud de respeto hacia la expresión de las ideas de todos mis alumnos	Comunicación	Reprimo manifestaciones de inconformidad por parte de mis alumnos hacia mis acciones o actitudes	0.577849269
33	Ante situaciones que alteran la dinámica del grupo y que bloquean el desarrollo de actividades curriculares indago las fuentes	Convivencia	Permito que las interrupciones bruscas de alumnos interfieran en el desarrollo de la clase	0.563653145
34	Mi capacidad de escucha me permite analizar detenidamente los argumentos de las partes (de quien acusa y de quien es acusado) antes de "fallar" ante una situación dada	Introspección	Tomo decisiones para resolver una situación hasta que he escuchado a todos los involucrados	0.543116907

35	Ante situaciones críticas baso mi actuación en el conocimiento de las ciencias humanas por encima del sentido común	Conocimiento de los alumnos	Ante una situación específica de conducta problema resuelvo con base en mis conocimientos generales de psicología y pedagogía	0.541875895
36	Ante situaciones críticas baso mi actuación en el conocimiento de las ciencias humanas por encima del sentido común.	Conocimiento de los alumnos	Considero características de desarrollo psicológico de los niños y niñas para tomar decisiones en una situación problemática	0.531091237
37	Mantengo una actitud de respeto hacia la expresión de las ideas de todos mis alumnos	Comunicación	Escucho hasta el final la exposición de ideas de mis alumnos aunque no esté de acuerdo con su manera de pensar	0.523457713
38	Aplico reglas de comportamiento impuestas arbitrariamente para contrarrestar situaciones de violencia en clase	Negociación	Propicio que mi grupo analice una situación problema para determinar la forma de resolverla	0.667382909
39	Detecto, analizo y combato las resistencias propias que obstaculizan la cooperación con el grupo de docentes de mi escuela.	Trabajo en equipo	Soy capaz de identificar si tengo alguna resistencia para colaborar con mis compañeros en situaciones de trabajo	0.603894726
40	Promuevo el diálogo entre los alumnos como práctica y experiencia en la creación de conocimientos y resolución de conflictos	Comunicación	Propicio el análisis de situaciones conflictivas que surgen entre mis alumnos de manera grupal	0.589657681
41	Advierto situaciones discriminatorias entre mis alumnos	Atención a la diversidad	Si identifico alguna situación de discriminación entre mis alumnos intervengo para abatirla	0.562504704
42	Doy seguimiento en asambleas con mis alumnos de los resultados en la modificación de conductas a partir de las normas consensadas	Negociación	Advierto modificaciones en la conducta de mis alumnos	0.54980089
43	Ante situaciones que alteran la dinámica del grupo y que bloquean el desarrollo de actividades curriculares indago las fuentes	Convivencia	Localizo el origen de las situaciones que alteran la dinámica de mi grupo	0.521056525
44	Con mi actitud colaboro a que mi grupo reconozca que la convivencia, mediante el respeto a normas comunes, hace posible el desarrollo de actividades de manera agradable y con mayor provecho	Convivencia	Elaboro con mis alumnos y alumnas un reglamento interno del grupo	0.513280939

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

La rotación ha convergido en 6 iteraciones.

Matriz de transformación de los componentes

Componente	1	2	3
1	.662	.664	.348
2	.747	-.620	-.239
3	-.057	-.418	.907

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

Gráfica 2

Gráfico de sedimentación

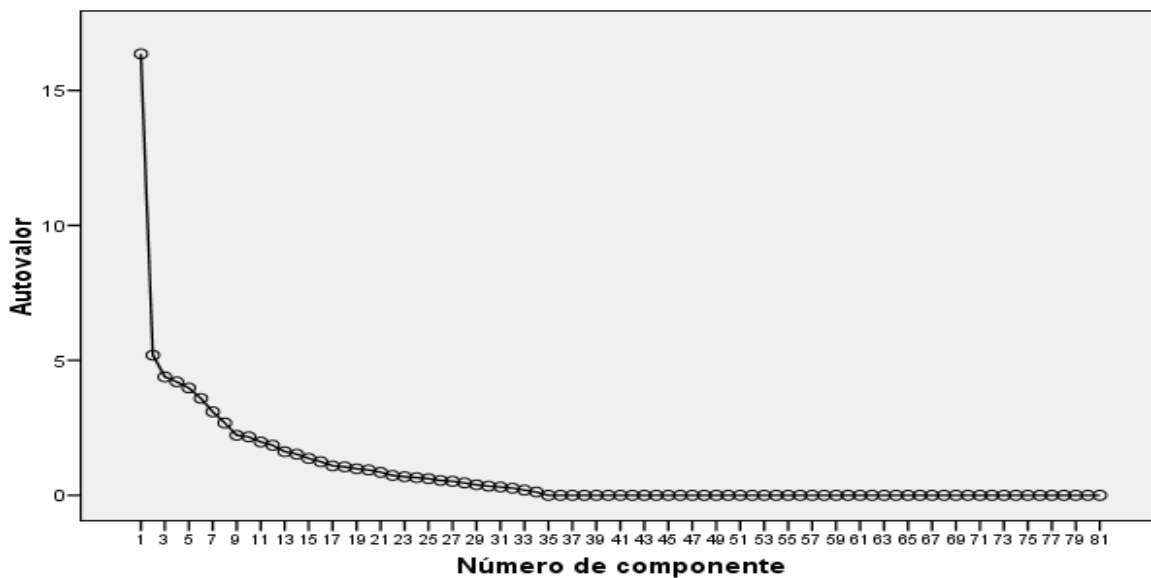
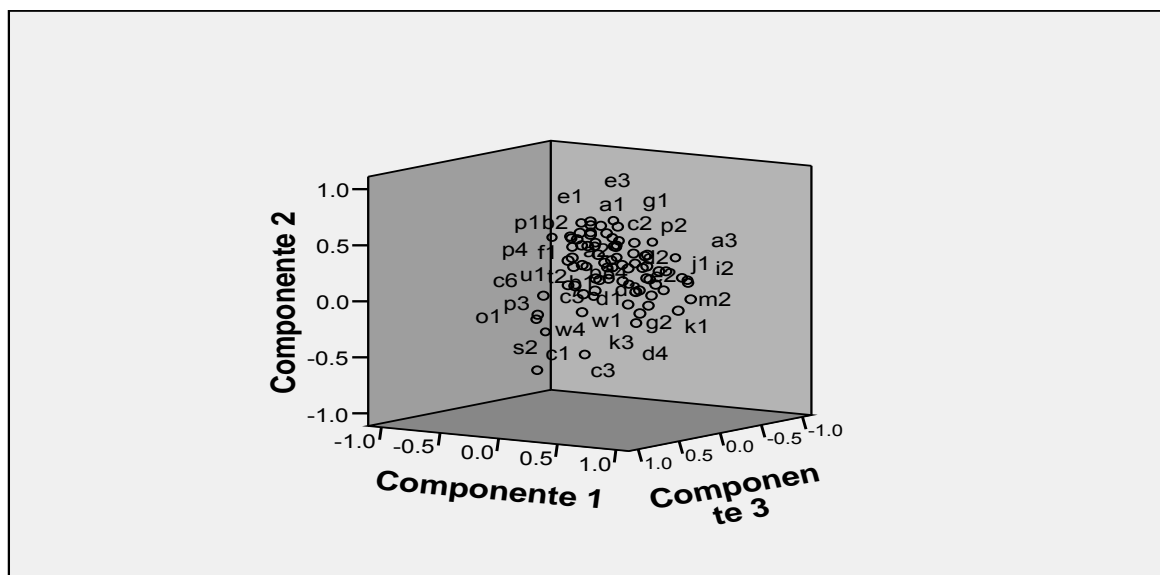


Gráfico de componentes en espacio rotado



Con lo que podemos concluir que de los 81 *items* originales, después del análisis factorial se reduce a 44 *items*, agrupados en las siguientes competencias:

TABLA 10 DISTRIBUCION DE ITEMS POR TIPO DE COMPETENCIA

CONVIVENCIA	COMUNICACION	CONOCIMIENTO DE LOS ALUMNOS	TRABAJO EN EQUIPO	NEGOCIACION	ACTITUD HACIA EL CONFLICTO	ATENCION A LA DIVERSIDAD	INTROSPECCION
F1 Diseño actividades lúdicas, concursos, de organización grupal y de participación social relacionadas con el currículo del grado que atiende (32-25)	F1 Aliento a los alumnos menos participativos en este tipo de actividades para que se animen a expresar sus pensamientos y sentimientos 38-33	F1 Propongo actividades basadas en las motivaciones de mis alumnos	F1 Promuevo el seguimiento de acuerdos y compromisos adquiridos en las sesiones de Consejo Técnico	F1 Al tomar decisiones para resolver situaciones de problemas de conducta de mis alumnos tengo un buen nivel de control de mis emociones	F1 Logro identificar las fuentes del conflicto que se presentan en mi grupo de trabajo	F1 Llevo un seguimiento continuo de la atención médica o psicológica alterna a la escuela que les proporcionan a mis alumnos con problema de conducta	F1 Busco más de una causa para explicar la conducta problema de mis alumnos
F1 Aliento a mis alumnos para que participen en actividades lúdicas, de competencia de organización grupal y de participación social	F1 Llevo a cabo al menos una actividad cada día en la que mis alumnos expresen opiniones o gustos personales	F1 Identifico características individuales de mis alumnos en cuanto a lapsos de atención	F1 Participo en el Consejo Técnico proponiendo de soluciones a situaciones de problemas de conducta de los alumnos y alumnas de mi escuela	F1 Conozco características generales acerca de la concepción del bien y el mal en los niños y niñas		F1 Realizo anotaciones de las conductas que salen de "lo normal" en el aula	F2 Mi actitud impide que los alumnos o alumnas expresen sus argumentos para explicar o defender una conducta
F2 Tomo en cuenta las diferencias individuales de mis alumnos durante el desarrollo de actividades recreativas y de participación social	F2 Permito la crítica hacia mi actuación durante las actividades de evaluación con mis alumnos	F1 Con mi actitud genero el deseo de aprender diversas cosas relacionadas con lo académico	F2 Asumo acuerdos a los que se llegan durante las sesiones de Consejo Técnico Escolar para la mejora de la conducta de los alumnos y alumnas	F1 Tomo en cuenta las características del contexto social de mis alumnos al analizar su conducta		F2 Advierto si mis alumnos presentan problemas de conducta que repercuten en su aprendizaje	F2 Para entender una situación de problema de conducta doy oportunidad de hablar a todos los involucrados
F2 Al iniciar el ciclo escolar reviso con mis alumnos y alumnas las normas que permiten la convivencia dentro del grupo y la escuela	F2 Reprimo manifestaciones de inconformidad por parte de mis alumnos hacia mis acciones o actitudes	F1 En mi planeación de clase asigno tiempo para desarrollar la autoevaluación de mis alumnos y alumnas como una forma de autoconocimiento	F3 Soy capaz de identificar si tengo alguna resistencia para colaborar con mis compañeros en situaciones de trabajo	F2 Ante situaciones de conductas problemas de mis alumnos mis emociones se alteran en alto grado		F3 Si identifico alguna situación de discriminación entre mis alumnos intervengo para abatirla	F2 Me doy espacios de reflexión para interpretar los argumentos de mis alumnos ante acusaciones de sus compañeros
F2 Permito que las interrupciones bruscas de alumnos interfieran en el desarrollo de la clase	F2 Escucho hasta el final la exposición de ideas de mis alumnos aunque no esté de acuerdo con su manera de pensar	F1 Con mi actitud genero en mis alumnos y alumnas el deseo de aprender diversas cosas relacionadas con lo académico		F2 Llevo a cabo asambleas con todos mis alumnos y alumnas para evaluar los resultados de los acuerdos generados para la mejora de la convivencia			F2 Autoevalúo las respuestas que doy a las alumnas y alumnos como recurso para mejorar la interacción en el grupo

F3 Localizo el origen de las situaciones que alteran la dinámica de mi grupo	F3 Propicio el análisis de situaciones conflictivas que surgen entre mis alumnos de manera grupal	F1 Reconozco los intereses de mis alumnos de acuerdo a su edad y contexto social en que viven	F3 Propicio que mi grupo analice una situación problema para determinar la forma de resolverla	F2 Tomo decisiones para resolver una situación hasta que he escuchado a todos los involucrados
F3 Elaboro con mis alumnos y alumnas un reglamento interno del grupo		F1 Cuando se presenta una situación que altera la dinámica del aula logro recuperar la atención de los niños y niñas	F3 Advierto modificaciones en la conducta de mis alumnos	
		F2 Ante una situación específica de conducta problema resuelvo con base en mis conocimientos generales de psicología y pedagogía		
		F2 Considero características de desarrollo psicológico de los niños y niñas para tomar decisiones en una situación problemática		

Nota: F1 significa factor 1; F2: factor 2 y F3 factor 3

Como podemos observar, se eliminaron 36 *ítems* que de acuerdo al análisis factorial no tuvieron un peso importante, en la siguiente tabla se compara el número de *ítems* por competencia y el número de ítems que quedaron después del análisis:

TABLA 11

COMPETENCIA DOCENTE	ANTES	DESPUES	
ATENCION A LA DIVERSIDAD (77, 51, 16, 12, 19, 1, 28, 20, 3, 79, 71, 24,75)	13	4	70%
CONVIVENCIA (60, 65, 64, 25, 76, 10, 18 58)	8	7	12.5%
INTROSPECCION (81, 11, 66, 74, 48, 42, 32)	7	6	14.3%
CONOCIMIENTO DE LOS ALUMNOS (17, 23, 78, 44, 21, 43, 13, 5, 53, 68, 52)	11	9	18.2%
COMUNICACIÓN (9, 33, 70, 80, 47, 34, 29, 41)	8	6	25%
NEGOCIACION (15, 45, 14, 62, 6, 38, 7, 35, 49, 59, 73, 72, 27, 37, 69, 26, 46, 36)	18	7	62%
TRABAJO EN EQUIPO (57, 56, 54, 2, 61, 63, 31)	7	4	42.9%
ACTITUD HACIA EL CONFLICTO (40, 30, 55, 67, 4, 50, 8, 22, 39)	9	1	88.9%

Hubo una importante disminución de ítems o preguntas, en la tabla anterior observamos que la competencia “actitud hacia el conflicto” fue la competencia que mayor número de *ítems* fueron eliminados (88.9%), le siguió la competencia “atención a la diversidad”, se eliminó el 70% de las preguntas, le siguió la competencia “negociación” con la disminución del 62% de la preguntas y “trabajo en equipo” con un 42.9%, las otras competencias tienen menos del 30% de preguntas eliminadas.

Se aplicó la prueba de Kaiser Meyer Olkin (KMO)³ y se obtuvo un valor $\chi^2 = 0.508792$, el cual se encuentra a la mitad de la escala (los valores oscilan entre 0 y 1) sin embargo, no podemos afirmar que sea representativa, porque sería conveniente que los valores fueran mayores. También, como se observa en la tabla 9, la prueba de esfericidad de Bartlett⁴ tiene un valor de 0.00000000228 lo que significa que no es significativa. Puede decirse, entonces que se rechaza la hipótesis nula, por lo que la matriz obtenida no es una matriz de identidad.

Tabla 12 KMO y prueba de esfericidad de Bartlett

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		0.50879273
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	353.172174
	gl	210
	Sig.	2.2826E-09
a	Basado en correlaciones	

Los resultados obtenidos se resumen en las siguientes consideraciones:

- a) La mayoría de los coeficientes de Pearson son altamente significativos.
- b) El determinante de la matriz de correlación es relativamente bajo. Este resultado confirma el rechazo de la hipótesis nula.

³ Como el estadístico KMO puede variar entre 0 y 1, un valor pequeño señala que la correlación entre los pares de variables no puede ser explicada por otras variables y, en consecuencia, el análisis factorial no puede dar una buena representación. Un valor menor a 0.5 es considerado poco aceptable o muy malo.

⁴ La prueba de esfericidad de Bartlett tiene como objetivo el probar la hipótesis alterna de que la matriz de correlación no es una matriz de identidad, es decir, que existe una significativa correlación entre las variables, por lo que el modelo factorial es pertinente.

- c) El índice KMO obtenido, señala que se puede proceder al análisis factorial.
- d) El resultado de χ^2 y “p” lleva a rechazar la hipótesis nula.

De lo anterior deriva el que, en este estudio, el análisis factorial exploratorio no fue significativo, lo que podemos explicar por el tamaño de la muestra, se sugiere que en otra investigación, se aplique el instrumento con un mayor tamaño de muestra y se realice nuevamente el análisis factorial. Además, es conveniente señalar la necesidad de proceder a la validación del instrumento con las 45 preguntas.

7.3. Animación Sociocultural

Hablar de la posibilidad de modificar las competencias profesionales docentes en un grupo de maestras y maestros luego de participar en un curso – taller de seis sesiones puede resultar ilusorio, pero se considera posible ser el detonador que propicie en las y los maestros el deseo de cambiar. El empleo de la Animación Sociocultural es muy pertinente para el efecto ya que, como su nombre lo dice, se realizan actividades para incitar a que cada uno/a de los y las participantes “recobre el aire” y se sienta reanimado para realizar su labor docente y encontrar soluciones a lo que pareciera perdido por la cotidianidad del presente. Las actividades relacionadas con la enunciación por parte de los participantes de la gradación de la utopía (Cembranos, 2006: 52) son muy pertinentes para el efecto ya que permiten centrar la atención en el aquí y el ahora de la escuela pero también de las posibilidades de actuación que probablemente aún no se habían intentado. Así, de un *“si tuviéramos padres más conscientes de que la conducta de sus hijos está afectando a otros niños”* es posible llegar a un *“el trabajo constante con los padres de “x” niño ha favorecido para que acepte que su apoyo nos hace falta para que su comportamiento en clase sea más respetuoso”*.

Esto último también es posible constatar en las respuestas emitidas por los docentes en el cuestionario de preguntas abiertas (pregunta 5 *¿Qué alternativas de solución ha puesto en acción durante el presente ciclo escolar para reducir los problemas de conducta de sus alumnos? ¿Qué resultados ha tenido?*), en las que al hacer la comparación de respuestas pretest – postest se advierte lo siguiente:

- Se pusieron en acción algunas alternativas en docentes que no habían intentado nada, con resultados favorables con ciertos alumnos,
- Se adoptaron acciones que surgieron en el trabajo durante las sesiones de Consejo Técnico, obteniéndose *“resultados favorables parciales”*, *“resultados en zig – zag, se avanza en unos aspectos y se retrocede en otros”*, *“resultados favorables temporales”* y *“resultados favorables”*.
- En todos los casos se incluye, de manera reforzada, el trabajo con la familia por un lado y el diálogo constante con el alumno o la alumna en la escuela a la par.

7.3.1. El grupo

La situación del grupo de la escuela E – 1 se describe en el capítulo VI, donde se aprecia la presencia de 13 de 17 profesores y profesoras con más de 6 años de experiencia docente y 10 han permanecido en esta escuela por 6 o más ciclos escolares. Es un grupo que presenta cierta madurez, respecto a su ciclo vital y estabilidad en sus relaciones interpersonales. A consecuencia de ello el ímpetu en el trabajo disminuye y el interés por cambiar formas de trabajo o de relación con los compañeros puede haber caído en apatía.

La relación que se establece entre los docentes durante las Juntas de Consejo Técnico de esta escuela no es propiamente de interacción y el discurso de lo políticamente correcto prevalece en las participaciones. Por ejemplo, al llevar a cabo ciertos juegos de interacción en los que se promueve la aparición de sentimientos de ira, competencia o rivalidad (Guerra de pulgares y Formemos un equipo), las respuestas que se obtienen durante el momento de reflexión fluctúan en el tratar de quedar bien y no manifestar que estas emociones pueden aparecer en mí con respecto a mis compañeros.

“Yo no sentí enojo con mi compañera y aunque yo le quería ganar y tampoco me deje ganar, ninguna de las dos logramos hacerlo.”

“Yo me sentí normal, no sentí ira, aunque no gané ni me ganaron.”

“Yo no sentí feo al no ser elegida por mis compañeras.”

“Yo con cualquiera de mis compañeros puedo trabajar bien.” (ANEXO 7)

Lo anterior es comprensible si consideramos que el expresar que puedo tener un sentimiento de ira hacia mis compañeros o mejores amigos no es lo socialmente aceptado. De esta forma hacemos invisible, por lo menos hacia el exterior, la posibilidad de sentir enojo, rivalidad o competencia con los compañeros de trabajo. De tal forma que el ambiente de trabajo en las Juntas de Consejo Técnico es muy cordial y rara vez alguien manifiesta inconformidad o desacuerdo con los demás; puede decirse que es agradable ya que hay mucha tranquilidad en todos y todas.

No obstante, es posible advertir que los “acuerdos” derivados de estas juntas generalmente no se llevan a la práctica. Por ejemplo, se pone de manifiesto que no se está acompañando a los alumnos y alumnas en el recreo y se acuerda hacerlo (dicho sea de paso que está reglamentado en la normatividad y funciones de los docentes), pero se advierte que solamente una o dos maestras interactúan con los niños para compartir el momento o para hacerles recomendaciones acerca de sus conductas que ponen en riesgo su integridad física, o la de sus compañeros. Otra situación que se manifestó fue el que algunos alumnos de 5º y 6º suben a los salones (la escuela es de 4 niveles) durante el recreo y aprovechan para robarles objetos o dinero a sus compañeros y compañeras. También se propuso prohibir que los alumnos suban a su salón, pero en la práctica se dio que los mismos maestros eran quienes enviaban a su salón a algunos alumnos por cosas que ellos mismos habían olvidado.

Puede ser que esta falta de cumplimiento a los acuerdos se deba a que en realidad no hay un acuerdo, sino una ausencia de reflexión o crítica a la posibilidad de llevar a efecto las propuestas que alguien hace, omitiendo en el momento sus condiciones personales que pueden generar excepciones para llevarlas a efecto y en proponer en qué casos éstas pueden ser válidas.

Durante la investigación se fueron elaborando diagramas de las propuestas hechas en cada Junta y lo observado durante los recreos en el lapso comprendido entre una junta y la siguiente. Este ejercicio fue bien recibido por las maestras y maestros, obteniéndose comentarios positivos hacia la actividad y surgiendo cada vez más participaciones de docentes que antes no lo hacían, sobre todo de quienes ese es su

primer año de trabajo en la escuela o bien que tienen 1 ó dos ciclos escolares de experiencia y de permanencia en el plantel:

El diagrama que nos hizo la Maestra Graciela me hizo recordar que habíamos acordado buscar el apoyo de la Delegación para solicitar un manteado para que haya más áreas con sombra y no se agolpen los niños en ciertas áreas del patio. (ANEXO 7)

Asimismo esta actividad sirvió para dar cierres a problemáticas que se habían planteado y la situación que guardaban a un mes de haberse manifestado. Por ejemplo en la junta del mes de marzo una maestra comentó que un niño y una niña, de diferentes grupos, subían a los salones durante el recreo y que los había sorprendido besándose. Luego apareció el comentario de una señora que lleva a vender comida en el recreo que unas niñas estaban interesadas preguntándole acerca de cómo se sabe si se está embarazada. Se manifiesta asombro a las dos situaciones, pero en la siguiente junta nadie comenta ni pregunta de manera espontánea qué fue lo que ha pasado con esto sino en el momento en que se presenta el diagrama de la junta anterior y entonces las maestras de los niños hacen el comentario de las acciones que realizaron y qué era lo que realmente estaba sucediendo:

Estos niños eran novios pero ya se separaron porque un niño compañero de la niña [involucrada], le reclamó al novio por meterse con las niñas de su grupo.”...”No hay nada acerca del posible embarazo, fue sólo curiosidad. (ANEXO 9)

Otro aspecto que es relevante mencionar es que en la aplicación del cuestionario de preguntas abiertas del *pretest* (pregunta 7: ¿Considera apropiado comentar los problemas de conducta que Usted percibe en su grupo y escuela en las sesiones de Consejo Técnico?), 15 de 17 docentes mencionaron la importancia de exponer las situaciones que viven al interior de sus grupos, pero en las primeras cuatro juntas sólo una maestra presentó la dinámica relacional de su grupo, donde no le era posible “desarrollar el diálogo como forma de conocimiento” (propuesta de trabajo de la SEP) porque “*los alumnos y alumnas abuchean a quien se atreve a hablar*”, a lo que no se obtuvo ningún tipo de comentario por parte de las y los demás docentes, ni experiencias parecidas o alguna forma de atender lo que para la maestra de grupo consideraba una situación inadecuada para el desarrollo de las clases.

En general durante las reuniones técnicas no se expresaron problemáticas de conducta que se observaran en los grupos sino las advertidas durante el recreo. A éstas sí se hacían diversos comentarios y, como se dijo antes, se hicieron propuestas para solucionarlas. Lo anterior se explica si hacemos el análisis de las situaciones que acontecen en la escuela y ubicamos los escenarios en las dimensiones de lo público y lo privado. De tal forma que lo que sucede en el patio corresponde a una dimensión de lo público y es aceptable hablar de ello, no se pierde status al denunciarlo, incluso se gana, pero aceptar que se puedan tener situaciones de conducta problema en el aula y manifestarlas al pleno de la reunión es exhibir la dimensión de lo privado exponiéndose como inexperto, ignorante o por lo menos falto de habilidades de liderazgo. Llama la atención que sólo dos maestras expresan en el cuestionario de pregunta abierta, tanto en el *pretest* como en el *postest*, que no consideran adecuado comentar en el Consejo Técnico Escolar las problemáticas particulares que suceden en los grupos porque:

Se etiqueta al grupo, no se dan soluciones, los compañeros no ayudan” y “la información que se da en las juntas se trata sin discreción por algunos maestros y se afectan los sentimientos de las personas. (Cuestionarios 1 y PT1)

Pero aunque sólo dos maestras lo hacen manifiesto, las demás maestras y maestros lo practican de esa manera.

Una situación desafortunada desemboca en resultados positivos. La junta del mes de mayo se suspende para realizar el desayuno del “Día del Maestro”, de tal forma que el Director autoriza trabajar el tema correspondiente en pequeños grupos de 4 o 5 docentes, por ciclos: 1º y 2º en una reunión, 3º y 4º en otra y 5º y 6º en una más.

Contrario a lo que sucede en la dinámica de las Juntas ordinarias, los comentarios que surgieron en cada una de las tres reuniones fueron muy abundantes y reflexivos hacia lo que estaban viviendo tanto en el patio como en sus grupos. Sin ningún problema comentaron las dificultades que aparecían en su salón y su opinión acerca de lo que se vivía en la escuela. Todas las maestras y maestros, sin excepción alguna, expresaron su percepción de las problemáticas que viven en el día a día; algunos y algunas compartieron estrategias de acción y una o dos maestras solicitaron sugerencias

concretas para atender su grupo. De tal forma que el tiempo concedido para la actividad resultó insuficiente en las tres reuniones.

Es posible que debido a esta actividad la junta del mes de junio tuviera más participaciones y que además se presenten con una especie de concusión de cómo queda la escuela al finalizar el ciclo escolar y lo qué será adecuado realizar en los primeros días del siguiente curso (ANEXO 10):

- Elaboración del reglamento de la escuela por parte de los docentes, para hacer un frente común hacia las familias de los alumnos.
- Actividades que generen el reglamento del grupo, elaborado por los alumnos.
- Dividir a la población escolar para disfrutar el recreo en dos tandas, de tal forma que se eviten las aglomeraciones en el patio, por lo escaso de las áreas con sombra y además se puedan prevenir situaciones de abuso de alumnos mayores hacia los pequeños.

Por último, vale la pena mencionar que aunque los y las docentes de esta escuela dieron mayor importancia a la atención de las situaciones de conducta problemáticas que conllevan violencia y, en casos aislados, discriminación. Esto se corrobora en las respuestas emitidas en el cuestionario de preguntas abiertas, tanto en el pretest como en el posttest, así como en el cuestionario de situaciones que se pueden presentar en un aula. La tendencia en las respuestas destaca la agresión física y verbal hacia iguales y hacia docentes, y manifiesta poca importancia a los alumnos y alumnas que se relacionan poco.

Al presentar las situaciones siguientes:

- 1.- Brenda dice a sus compañeras y compañeros sus defectos.
- 2.- Luis prácticamente no se comunica ni con compañeros ni con adultos en la escuela.
- 3.- Raúl requiere de la intervención de su maestro para trabajar en equipo. Él prefiere trabajar sólo.
- 4.- Carlos manifiesta malestar físico cuando se le pide que comparta su trabajo con sus compañeros de clase. (ANEXO 3)

La tendencia en las respuestas de las y los docentes fue de puntuar bajo (había que asignar el número 4 a las que considerara conductas graves en el aula y 1 a las que no representaran problema) por no considerar que éstas puedan ser un problemas de conducta, esto es, no se conforma el atributo.

Esta situación será importante retomar en futuras investigaciones ya que la aparición de depresión infantil está en aumento de manera considerable debido, en muchos de los casos, al acoso escolar (*bullying* y *ciberbullying*) que desafortunadamente está en aumento en el contexto escolar mexicano, incluso desde el preescolar.

CAPÍTULO VIII

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Se presentan las conclusiones a las que se llegan como resultado de la investigación respecto al análisis de los diferentes puntos aquí tratados: el uso de un diseño cuasi-experimental, la elaboración de un instrumento de investigación en educación y el empleo de la Animación Sociocultural en el contexto escolar. Asimismo se exponen algunas recomendaciones que surgieron durante el desarrollo de este trabajo y que a la vez generan nuevas incógnitas.

En cuanto al diseño elegido para la investigación, se basó en un tipo cuasi-experimental, el cual es idóneo para realizar en investigación educativa debido a que no es posible seleccionar al azar a los participantes de los grupos experimental (E-1) y de control (E-2), sino que se constituyen de grupos naturales preformados en ambientes reales, tal es el caso de los docentes que conforman el personal de un centro escolar.

Los resultados de este tipo de diseños presentan debilidad al control de amenazas a su validez interna, ocasionado principalmente por la imposibilidad de emplear el azar en la selección de los sujetos participantes. Esto impide hacer afirmaciones contundentes respecto a situaciones de causalidad sobre los cambios observados durante y después de la investigación. Sin embargo se puede decir que hay un buen nivel de control a la validez externa, haciendo posible tomar las experiencias para hacer generalizaciones de sus resultados.

En el caso particular de esta investigación, el haber empleado un grupo control permite afirmar con mayor certeza que los cambios advertidos en las concepciones de los participantes se pueden atribuir, en cierta forma, a la intervención socio-educativa (curso-taller para desarrollar competencias profesionales docentes en la detección y atención de problemas de conducta en los alumnos y alumnas de la escuela primaria). Las afirmaciones han de ser tomadas con prudencia en el sentido de que no es posible determinar en qué medida las variaciones se deben a la participación en el curso o a la evolución misma que el grupo, así como las y los docentes a lo individual, desarrollan durante su vida profesional y personal durante el transcurso de un ciclo escolar.

Debido a que no existe un instrumento que permita conocer las competencias profesionales docentes en las y los maestros de una escuela primaria respecto a los problemas de conducta, se elaboró una escala tipo Likert (ANEXO 1) basada en una propuesta que Perrenoud presenta como un ideal en el profesorado de educación básica del siglo XXI.

Para su aplicación en los grupos experimental y de control se obvió el pilotaje para establecer su validez de constructo, porque el grupo en el que aplicaría es muy pequeño (35 participantes en total) y dicho pilotaje implicaba la aplicación a tal cantidad de docentes como cantidad de *ítems* tiene el instrumento (escala tipo Likert) multiplicado por cinco. Esto requería de un pilotaje de aproximadamente 400 cuestionarios. Sin embargo, debido a que el fin de esta investigación no es llegar a la estandarización de un instrumento, se consideró factible emplearlo basado en una validez de contenido que un grupo de expertos en competencias docentes y/o estadística emitieran acerca de si el documento *mide lo que queremos medir*.

Por lo anterior, queda como una recomendación para futuras investigaciones, el realizar el pilotaje en medida suficiente (muestra de mayor tamaño), para brindarle la validez que le constituya en un instrumento estandarizado para medir competencias profesionales docentes para la detección y atención de problemas de conducta en educación básica.

Respecto a la consistencia interna del instrumento se determinó con el Coeficiente Alfa de *Cronbach*, con lo que se puede afirmar que tiene buena homogeneidad entre las preguntas y los dominios. Se empleó la técnica de Análisis Factorial utilizando el método de Determinación de Componentes Principales para ofrecer un buen grado de confiabilidad de los resultados obtenidos. Esto debido a que la escala tipo Likert que se empleó es muy extensa (81 *ítems*) y se identifican varias categorías relacionadas con las competencias docentes.

Al realizar una investigación en escenarios reales, se presentan vicisitudes en el acontecer propio de las instituciones (normatividad) y en la dinámica del grupo, mismos que el investigador enfrenta y debe salvar de la mejor manera para llevarla a cabo. Para

la aplicación de la variable independiente (curso–taller) se requirió del tiempo de seis Juntas de Consejo Técnico de una de las escuelas primarias. En 5 de las 6 sesiones fue posible llevar a cabo la intervención como se presenta en el diseño de ésta, pero la quinta sesión grupal tuvo que ser reemplazada por 3 sesiones breves, formadas por los docentes de un cierto ciclo escolar (5 o 6 docentes). Se trabajó con la totalidad de los maestros y las maestras de la escuela y se obtuvieron de ésta salvedad dos beneficios a favor de la investigación. Uno fue el que al darse las reuniones en grupos de pocos docentes se generaron ambientes confortables que hicieron propicia la expresión de situaciones de problemas de conducta que acontecen dentro de los grupos y que en las sesiones habituales de Consejo Técnico Escolar no se lograron. La expresión de problemáticas que forman parte del ámbito de “lo privado” hace reconocer que el problema de conducta existe en la escuela, que se presenta no sólo en los recreos (como había sido el caso de las primeras cuatro Juntas de Consejo Escolar) y que no es conveniente ocultarlo por las repercusiones que se reflejan en la conducta de los alumnos del siguiente ciclo escolar. El segundo beneficio fue la posibilidad de observar nuevas interacciones sociales en la sexta reunión de Consejo Técnico (la del mes de Junio de 2010): docentes que en juntas anteriores no habían expresado su opinión, respecto a diferentes situaciones de la agenda, lo hicieron, pero además se modificaron las “líneas de comunicación” (quién habla y a quién): mayor cantidad de personas dirigiéndose a otras y otros que antes no lo hacían. Se aclara que los tópicos desarrollados en durante la comunicación fueron de acuerdo con la agenda de actividades que el Director del plantel organiza para el desarrollo de la junta.

Se utilizó el registro de observaciones al término de cada una de las juntas, sin embargo, muchos aspectos importantes se escapan de la memoria al hacer la redacción, porque quien coordina el Taller es la misma persona que reporta al final. Ante esto es conveniente emplear medios electrónicos de registro (grabadora de voz o videograbación) que permitan advertir mayores detalles tanto de las diferentes respuestas de los participantes, como para “verse a sí mismo” como Coordinador del Taller, y se emplea como parte de un entrenamiento para mejorar en los errores que se detecten. Aunque el diseño de la investigación consideraba el uso de la videograbadora digital, los participantes no estuvieron de acuerdo y no se forzó su empleo.

A pesar de haber convivido durante siete Juntas de Consejo Técnico con la investigadora, previas a la aplicación del Taller, no se logró la confianza suficiente de los participantes para que se permitiera la grabación de voz o de video. Esto puede deberse a que algunos docentes militan en agrupaciones divergentes al Sindicato oficial de los maestros (SNTE) y probablemente advierten como una amenaza el tener material grabado de sus comentarios. Esta actividad hubiera sido interesante para el grupo, ya que en el desarrollo de la Animación Sociocultural se prevé el *feedback* de los acuerdos y compromisos, así como del desarrollo de la solución de la problemática sentida y las imágenes grabadas serían la “memoria del grupo” sobre la que se podría trabajar.

El empleo de la ASC como una metodología en investigación constituyó una buena experiencia. La ASC permitió realizar la investigación como observador y como participante dentro del mismo contexto. En ésta el investigador debe “animar” constantemente a los participantes para que una vez que han identificado los problemas de su escuela, la magnitud de los problemas sociales que le rodean, no constituyan un impedimento para implementar formas de solución y mejora a ellas.

Es un trabajo muy fino que permite paulatinamente ganar confianza y credibilidad de los participantes, lo que permite convertirse en consejero, pero también en crítico de sus actuaciones. En esta investigación se mantuvo la presencia sistemática del animador durante seis meses, pero le precedió un trabajo de acompañamiento técnico siete meses previos al inicio del Taller.

Probablemente haya sido insuficiente el tiempo invertido ya que no se logró el convencimiento para la videograbación, citada en párrafos anteriores, por lo que se recomienda realizar acercamientos paulatinos con parte del personal en sesiones breves de pequeños grupos en las que se emplee algún medio digital de grabación (video o voz). Esta posibilidad aportará mayores elementos de análisis al trabajo.

Respecto a la hipótesis que se formuló para la presente investigación “si las profesoras y profesores frente a grupo desarrollan de manera suficiente diferentes competencias docentes, la dependencia de apoyo hacia el servicio de Psicología de la USAER se

reducirá, pudiendo ésta centrar su atención en alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales”, así como a las preguntas que la guiaron: “1.- ¿Qué competencias docentes han de tener las y los maestros de primaria para atender a niños y niñas con problemas de conducta? y 2.- ¿Qué tipos de habilidades sociales deben tener las y los alumnos para minimizar los problemas de conducta en el aula?” se puede concluir lo siguiente:

1. Las competencias profesionales docentes que fueron seleccionadas para la elaboración de este trabajo a partir de la propuesta que hace Phillippe Perrenoud para el profesorado del siglo XXI constituyen un adecuado repertorio para ser propuesto en las sesiones de actualización y capacitación de los docentes en las Juntas de Consejo Técnico, así como en su formación profesional de base o en cursos estatales de actualización.
2. Los resultados obtenidos mediante la aplicación de la escala tipo Likert elaborada para este estudio muestran modificaciones leves en el *postest*, respecto al *pretest* y que éstas puedan deberse a la aplicación del curso-taller.
3. Debido a que las competencias docentes refieren a la orquestación de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que se movilizan en una persona para desarrollar con éxito su labor profesional, las modificaciones de éstas después de la participación en un curso-taller deban ser complementadas con la observación de su práctica en escenarios reales. Tal situación implica el uso de mayor tiempo para la investigación o incluso el realizar una centrando la mirada en ellas, antes, durante y después de la asistencia a un curso.
4. La reducción de la dependencia de la USAER para apoyar la resolución de problemáticas de conducta que presenten los alumnos o alumnas en el aula clase requerirá de un mayor tiempo después de la aplicación del Taller por tratarse de procesos de aprendizaje, mismos que varían de persona a persona en diferentes de sus aspectos.
5. El Taller plantea el trabajo en grupo de determinados conocimientos y la revisión de actitudes personales frente a iguales y frente a los alumnos, sin embargo la

modificación de habilidades sociales en las y los docentes, implican actitudes y valores que solo el trabajo intrapersonal puede desarrollar.

6. Se sugiere la estandarización del instrumento empleado para poder elevar el grado de confiabilidad de los resultados que se obtienen a partir de su aplicación, de tal forma que pueda ser empleado en el diagnóstico de la situación de un centro de trabajo, que entre otras bondades, permita economizar tiempo para elaborar una propuesta de actualización docente.

Se puede decir que las modificaciones en los ámbitos, o componentes de una competencia, observados como resultado de la aplicación de un curso-taller de capacitación sean esperadas, ya que existen estudios de Psicología y Sociología que destacan la importancia de la interacción social como condición para el aprendizaje humano. Lo novedoso de este trabajo radica en que el tema que guía la investigación, desarrollo de competencias docentes en el profesorado de educación primaria, ha sido poco trabajado en nuestro país y más aún con el enfoque dirigido a resolver situaciones de convivencia de las y los alumnos que deterioran el clima de trabajo del aula y del centro escolar. Además de considerar que los componentes de la personalidad del docente influyen en las respuestas que se obtienen por parte de los alumnos en la interacción cotidiana con iguales y adultos en las escuelas y que su propia actuación puede ser generadora de los problemas de conducta que se presentan en su aula de clases.

Otro aspecto novedoso de este trabajo es el haber empleado a la ASC en el contexto escolar, ya que se concibe a ésta para el trabajo en grupos no formales o creados sin la fuerza que implica el ser trabajadores de una institución. Emplear esta metodología en sesiones destinadas para la actualización y capacitación de los docentes resulta enriquecedora ya que inyecta nuevo ímpetu al grupo al ir analizando sus logros, identificando los obstáculos y concretando las posibilidades de desarrollo en lapsos de tiempo breves, siempre con el énfasis de la posibilidad de éxito.

REFERENCIAS

1. Álvarez, R., (1994). Estadística multivariante y no paramétrica con SPSS: aplicación a las ciencias de la salud. Madrid: Ediciones Díaz de Santos.
2. Ander-Egg, E., (1990) La práctica de la animación sociocultural. Argentina: ICSA/HVMANITAS.
3. Ander-Egg, E., (2000) Metodología y práctica de la animación sociocultural. Buenos Aires: Hvmanitas.
4. Ander-Egg, E., (2005) Perfil del Animador Sociocultural. Buenos Aires: Lumen Hvmanitas.
5. Arce, C., (1994). Técnicas de construcción de escalas psicológicas. España: Síntesis Psicología.
6. Bozu, Z. (sin año). *“El perfil de las competencias profesionales del profesorado de la ESO”*. Universidad de Barcelona, España. Consultado en Internet el 26 de marzo de 2009: hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=10378 el 30 de abril del 2010.http://www.oei.es/docentes/articulos/perfil_competencias_profesionales_profesorado_eso_bozu.pdf
7. Buendía Eisman, L., et. al., (1998). Métodos de investigación en Psicopedagogía. México: Mc MILLAN.
8. Caballo, V., (1993) Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales. Madrid: Siglo XXI.
9. Cembranos, F., (2006) La animación sociocultural: una propuesta metodológica. España: Editorial Popular.
10. Coll, C., (2007). “Las competencias en la educación escolar. Algo más que una moda y mucho menos que un remedio” en Aula de Innovación Educativa No. 161. Publicación mensual. España: Graó.
11. De Miguel, S., (2000) “Proceso metodológico de una investigación en animación socio cultural” en Pérez Serrano, G. (Coord). Modelos de investigación cualitativa en educación social y animación sociocultural: aplicaciones prácticas. Madrid. Narcea.
12. Delamont, S., (1966). La interacción didáctica. Bogotá: Kapelusz

13. Delors, J., (1996). La educación encierra un tesoro. México: Dower.
14. Escudero, J., (2004) Análisis de la realidad local: técnicas y métodos de investigación desde la animación sociocultural. Madrid. Narcea.
15. Fernández Muñoz, R., (sin año). “*Competencias profesionales del docente en la sociedad del siglo XXI*” en Perfil del profesorado del siglo XXI. Universidad de Castilla – La Mancha, España. Consultado en Internet el 26 de marzo de 2009: <http://www.unizar.es/ice/rec-info/1-competencias.pdf>
16. Frola Ruiz, P., (2004). Un niño especial en mi aula. México: Trillas.
17. Frola Ruiz, P., (2007). Los problemas de conducta en el aula: una alternativa de solución por medio del círculo mágico y otras actividades. México: Trillas.
18. Gil, F. y J. Ma. León, (editores). (1998) Habilidades sociales. Teoría, investigación e intervención. Madrid: Síntesis, S.A.
19. Gimeno Sacristán, J. (2008). “*Diez tesis sobre la aparente utilidad de las competencias en la educación*”, en Gimeno Sacristán, J., Educar por competencias ¿Qué hay de nuevo? España: Morata.
20. Jackson, P. W., (1962). La vida en las aulas. Madrid: Morata.
21. Kerlinger, F. y Howard, L., (2002). Investigación del comportamiento. México: Mc Graw – Hill 4ª Ed.
22. Malhotra, Naresh K., (2004). Investigación de mercados. México: Pearson Educación. 4ª Ed.
23. Monjas Casares, I. y Balbina González Moreno, (directoras). (1998) Las habilidades sociales en el currículo. España: CENTRO DE Investigación y Documentación Educativa CIDE
24. Moraleda Cañadilla, M. (1999). Problemas en el desarrollo social niños y adolescentes. España: CCS
25. Morales Vallejo, P. (2000). Medición de actitudes en psicología y educación. Construcción de escalas y problemas metodológicos. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas.
26. Narvarte, Mariana E., (2001). Trastornos escolares: detección, diagnóstico y tratamiento. México: Gil
27. Nunnally, J., (1987). Teoría psicométrica. México: Trillas

28. Perrenoud, P. (2004). Diez nuevas competencias para enseñar. México: SEP, Biblioteca para la actualización del maestro.
29. Polo, Miranda C., (2005). Estadística Multivariable. España: Ediciones UPC
30. Sanchiz Ruiz, Ma. L. y Joan A. Traver Martí. (2006). La educación en el siglo XXI: necesidad de educar las habilidades sociales. Conferencia dictada en “Jornadas de Orientación en Jornadas de orientación e Intervención Psicopedagógicas. Ámbito educativo, personal y profesional”. Universitat Jaume I. 22 y 23 de noviembre de 2006. Consultado en internet en: <http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=>
31. SEP (2008). Plan de Estudios 2009. Educación Básica: Primaria. Etapa de prueba. México
32. Shea, Thomas, (1991). La enseñanza en niños y adolescentes con problemas de conducta. Buenos Aires: Ed. Médica Panamericana, S.A.
33. Tobón Tobón, S., (2006). Aspectos básicos de la formación basada en competencias. Talca: Proyecto Mesesup, 2006. Consultado en internet el 7 de julio de 2009. Disponible en <http://www.uv.mx/facpsi/proyectoaula/documents/Lectura5.pdf>
34. Ucar, X., (1992) La animación sociocultural. España: Ediciones CEAC
35. Valencia García, María del Rocío. y Patricia Andrade Palos, (2005). “Validez del Youth self report para problemas de conducta en niños mexicanos”. En International Journal of clinical and Health Psychology. Septiembre año / vol 5. Num 003. Asociación Española de Psicología Conductual (AEPC). Granada España. Consultado el 4 de noviembre de 2008. <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/337/33705306.pdf>
36. Vopel, K., (1999) Juegos de interacción. Manual para el animador de grupos. Teoría y praxis de los juegos de interacción. España: Editorial CCS.
37. Zabala, Antoni y Amau L. (2008). 11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias. México: Graó con Colofón.
38. Zaitegi de Miguel, N. (2009). “Retos educativos actuales y competencias docentes”. Mecanograma de la conferencia dictada durante el Congreso

Internacional Competencias Profesionales y Práctica Docente. México:
Instituto Multidisciplinario de Especialización, 1º de marzo de 2009.

Jueces (Validación de contenido a los instrumentos)

1. Dr. Armando Ruiz Badillo. Académico de la Universidad Pedagógica Nacional, México.
2. Dra. Claudia López B. Académica de la Universidad Pedagógica Nacional, México.
3. Dr. Arturo Álvarez Balandra. Académico de la Universidad Pedagógica Nacional, México.
4. Mtra. Haydée Pedraza Medina. Académica de la Universidad Pedagógica Nacional, México.
5. Mtra. Guadalupe Carranza Peña. Académica de la Universidad Pedagógica Nacional, México.
6. Mtra. Alicia Rivera Morales. Académica de la Universidad Pedagógica Nacional, México.
7. Mtro. Daniel Poblano. Académico de la Universidad Pedagógica Nacional, México.

ANEXOS



Estimada (o) maestra (o):

A continuación se muestra una serie de afirmaciones para autodescribir su forma de interacción con sus alumnos. Lea cada una y marque con una “x” la casilla que indique el mayor grado de acuerdo con la expresión respecto a su práctica profesional durante los últimos seis meses.

Conteste tan rápido como le sea posible, utilizando la primera impresión que venga a su mente. Marque sólo una casilla por renglón.

Las respuestas que vierta en el presente instrumento serán manejadas con absoluta confidencialidad y anonimato.

No.	INDICADORES	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	ALGUNAS VECES	POCAS VECES	NUNCA
1	Identifico situaciones de discriminación por la forma de hablar entre mis alumnos (el acento).					
2	Asumo los compromisos acordados en colegiado y los llevo a cabo aun sin estar de acuerdo con ellos.					
3	Si identifico alguna situación de discriminación entre mis alumnos intervengo para abatirla.					
4	Frente a un conflicto identificado puedo participar como mediador en su solución.					
5	Propongo actividades basadas en las motivaciones de mis alumnos.					
6	Conozco características generales acerca de la concepción del bien y el mal en los niños y niñas.					
7	Tomo en cuenta las características del contexto social de mis alumnos al analizar su conducta.					
8	Para realizar mi planeación docente tomo en cuenta las habilidades sociales que poseo.					
9	Llevo a cabo al menos una actividad cada día en la que mis alumnos expresen opiniones o gustos personales.					
10	Aliento a mis alumnos para que participen en actividades lúdicas, de competencia de organización grupal y de participación social.					
11	Busco más de una causa para explicar la conducta problema de mis alumnos.					
12	En mi grupo se presentan situaciones de discriminación de género entre mis alumnos.					
13	Identifico características individuales de mis alumnos en cuanto a lapsos de atención.					
14	Tomo en cuenta la gravedad de la conducta para imponer un castigo ante conductas problema.					
15	Prefiero omitir el diálogo entre los alumnos implicados en algún conflicto dentro de la escuela.					
16	Identifico el tipo de apoyo que necesitan mis alumnos que presentan problemas de conducta.					

17	Considero características de desarrollo psicológico de los niños y niñas para tomar decisiones en una situación problemática.					
18	Elaboro con mis alumnos y alumnas un reglamento interno del grupo.					
19	En mi grupo se presentan situaciones de discriminación por el tono de piel entre mis alumnos.					
20	Mi posición hacia actitudes discriminatorias de los alumnos es de rechazo hacia éstas.					
21	Cuando se presenta una situación que altera la dinámica del aula logro recuperar la atención de los niños y niñas.					
22	Poner en práctica mis habilidades sociales frente a mis alumnos contribuye a que éstos las aprendan.					
23	Reconozco los intereses de mis alumnos de acuerdo a su edad y contexto social en que viven.					
24	Llevo un seguimiento continuo de la atención médica o psicológica alterna a la escuela que les proporcionan a mis alumnos con problema de conducta.					
25	Diseño actividades lúdicas, concursos, de organización grupal y de participación social relacionadas con el currículo del grado que atiendo.					
26	Replanteo los acuerdos elaborados en el grupo con el fin de que los alumnos y alumnas adviertan si son pertinentes, exagerados o innecesarios.					
27	Al tomar decisiones para resolver situaciones de problemas de conducta de mis alumnos tengo un buen nivel de control de mis emociones.					
28	Entre mis alumnos llegan a aparecer situaciones de discriminación por las calificaciones que obtienen.					
29	Propicio el análisis de situaciones conflictivas que surgen entre mis alumnos de manera grupal.					
30	Logro identificar las fuentes del conflicto que se presentan en mi grupo de trabajo.					
31	Mi actitud es colaborativa para lograr y mantener un buen clima de trabajo en mi escuela.					
32	Promuevo el diálogo entre los alumnos o alumnas que participaron en una situación violenta a fin de que inicien el análisis de su propia conducta.					
33	Aliento a los alumnos menos participativos en este tipo de actividades para que se animen a expresar sus pensamientos y sentimientos.					
34	Permito la crítica hacia mi actuación durante las actividades de evaluación con mis alumnos.					
35	Tengo en cuenta las costumbres de la escuela al dialogar con mis alumnos o alumnas acerca de una conducta problema.					
36	Las asambleas grupales hacen que mejore la convivencia de mis alumnos.					
37	Tomo decisiones para resolver las problemáticas de conducta de mi grupo una vez que he controlado mis emociones.					
38	Soy persuasiva o persuasivo para que el reglamento del grupo contenga las normas que considero no deben faltar.					

39	La puesta en práctica de las habilidades sociales de los docentes es irrelevante para el aprendizaje de éstas por parte de los alumnos.					
40	Considero que en cualquier relación humana pueden generarse situaciones conflictivas.					
41	Permito las críticas entre alumnos durante los momentos de evaluación.					
42	Tomo decisiones para resolver una situación hasta que he escuchado a todos los involucrados.					
43	Las interrupciones bruscas de alumnas o alumnos me hacen desistir de la actividad que me encuentro realizando en ese momento.					
44	Con mi actitud genero el deseo de aprender diversas cosas relacionadas con lo académico.					
45	Impongo castigos para reprimir conductas problemáticas.					
46	Advierto modificaciones en la conducta de mis alumnos.					
47	Reprimo manifestaciones de inconformidad por parte de mis alumnos hacia mis acciones o actitudes.					
48	Para entender una situación de problema de conducta doy oportunidad de hablar a todos los involucrados.					
49	Las situaciones de conductas problemáticas de mis alumnos alteran mis emociones.					
50	Me mantengo a distancia de las problemáticas que advierto en mi grupo de compañeros de trabajo.					
51	Identifico a los alumnos que presentan problemas de aprendizaje sin implicación en problemas de conducta.					
52	En los momentos de autoevaluación mis alumnos expresen sus emociones si así lo desean.					
53	Con mi actitud genero en mis alumnos y alumnas el deseo de aprender diversas cosas relacionadas con lo académico.					
54	Asumo acuerdos a los que se llegan durante las sesiones de Consejo Técnico Escolar para la mejora de la conducta de los alumnos y alumnas.					
55	Participo en posibles soluciones a los conflictos para evitar problemáticas graves de interacción social con mis compañeros de trabajo.					
56	Participo en el Consejo Técnico proponiendo de soluciones a situaciones de problemas de conducta de los alumnos y alumnas de mi escuela.					
57	Expongo en reuniones de Consejo Técnico las situaciones relativas a los problemas de conducta graves que advierto en mi grupo o en la escuela.					
58	Al iniciar el ciclo escolar reviso con mis alumnos y alumnas las normas que permiten la convivencia dentro del grupo y la escuela.					
59	Las situaciones de conductas problemáticas de mis alumnos alteran mis emociones con un grado de control.					

60	Identifico el momento en que la conducta de mis alumnos comienza a interferir en el desarrollo de actividades curriculares.					
61	Promuevo el seguimiento de acuerdos y compromisos adquiridos en las sesiones de Consejo Técnico.					
62	Propicio que mi grupo analice una situación problema para determinar la forma de resolverla.					
63	Soy capaz de identificar si tengo alguna resistencia para colaborar con mis compañeros en situaciones de trabajo.					
64	Localizo el origen de las situaciones que alteran la dinámica de mi grupo.					
65	Permito que las interrupciones bruscas de alumnos interfieran en el desarrollo de la clase.					
66	Mi actitud impide que los alumnos o alumnas expresen sus argumentos para explicar o defender una conducta.					
67	Pienso que es posible mejorar las relaciones interpersonales en un grupo de trabajo que presenta conflictos.					
68	En mi planeación de clase asigno tiempo para desarrollar la autoevaluación de mis alumnos y alumnas como una forma de autoconocimiento.					
69	Llevo a cabo asambleas con todos mis alumnos y alumnas para evaluar los resultados de los acuerdos generados para la mejora de la convivencia en el grupo.					
70	Hago evidente mi rechazo hacia manifestaciones de burla ante la exposición de ideas, emociones o creencias de algún compañero o compañera.					
71	Estoy enterada (o) si mis alumnos llevan atención médica o psicológica.					
72	Controlo mis emociones al analizar las situaciones de conductas problemáticas de mis alumnos.					
73	Ante situaciones de conductas problemas de mis alumnos mis emociones se alteran en alto grado.					
74	Autoevalúo las respuestas que doy a las alumnas y alumnos como recurso para mejorar la interacción en el grupo.					
75	Las orientaciones del personal de apoyo de la escuela (USAER) me aportan elementos para explicar el por qué de las conductas problema que aparecen en el aula.					
76	Tomo en cuenta las diferencias individuales de mis alumnos durante el desarrollo de actividades recreativas y de participación social.					
77	Advierto si mis alumnos presentan problemas de conducta que repercuten en su aprendizaje.					
78	Ante una situación específica de conducta problema resuelvo con base en mis conocimientos generales de psicología y pedagogía.					
79	Realizo anotaciones de las conductas que salen de "lo normal" en el aula.					
80	Escucho hasta el final la exposición de ideas de mis alumnos aunque no esté de acuerdo con su manera de pensar.					

81	Me doy espacios de reflexión para interpretar los argumentos de mis alumnos ante acusaciones de sus compañeros.					
----	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--	--	--	--

Por último, por favor aporte la siguiente información. Le recuerdo que sus respuestas serán utilizadas anónima y confidencialmente.

1.- Sexo F () M ()

2.- Edad Entre 20 y 30 años ()
Entre 31 y 40 años ()
Entre 41 y 50 años ()
Más de 50 años ()

3.- Escolaridad Normal Básica ()
Normal Licenciatura ()
Normal Superior () Área de estudio _____
Licenciatura () Carrera _____
Posgrado () Maestría en _____
Doctorado en _____
Otros _____

4.- Experiencia docente

Menos de 1 año ()
De 1 a 5 años () De 21 a 25 años ()
De 6 a 10 años () De 26 a 30 años ()
De 11 a 15 años () De 31 a 35 años ()
De 16 a 20 años () Más de 35 años ()

5.- Tiempo de permanencia en esta escuela primaria

Menos de 1 año ()
De 1 a 5 años () De 21 a 25 años ()
De 6 a 10 años () De 26 a 30 años ()
De 11 a 15 años () De 31 a 35 años ()
De 16 a 20 años () Más de 35 años ()

6.- Grado que atiende actualmente 1º (), 2º (), 3º (), 4º (), 5º (), 6º ()

7.- Cantidad de alumnos de su grupo Menos de 15 () De 16 a 25 ()
De 26 a 35 () Más de 35 ()

8.- Cantidad de alumnas _____ y cantidad de alumnos _____

¡GRACIAS POR SU COLABORACION!

Sorteo de ítems *

* Indica cómo se agregaron los ítems de acuerdo con las competencias docentes genéricas y específicas y que posteriormente fueron sorteados para conformar el documento que se entregó a los docentes (Anexo 1).

COMPETENCIA PROFESIONAL DOCENTE ESPECÍFICA	No. PROG	SORTEO	INDICADORES	COMPETENCIA PROFESIONAL DOCENTE
Identifico a los estudiantes que requieren de mayores apoyos para el logro de propósitos educativos.	1	77	Advierto si mis alumnos presentan problemas de conducta que repercuten en su aprendizaje.	Atención a la diversidad
	2	51	Identifico a los alumnos que presentan problemas de aprendizaje sin implicación en problemas de conducta.	Atención a la diversidad
	3	16	Identifico el tipo de apoyo que necesitan mis alumnos que presentan problemas de conducta.	Atención a la diversidad
Ante situaciones que alteran la dinámica del grupo y que bloquean el desarrollo de actividades curriculares indago las fuentes.	4	60	Identifico el momento en que la conducta de mis alumnos comienza a interferir en el desarrollo de actividades curriculares.	Convivencia
	5	65	Permito que las interrupciones bruscas de alumnos interfieran en el desarrollo de la clase.	Convivencia
	6	64	Localizo el origen de las situaciones que alteran la dinámica de mi grupo.	Convivencia
Advierto situaciones discriminatorias entre mis alumnos.	7	12	En mi grupo se presentan situaciones de discriminación de género entre mis alumnos.	Atención a la diversidad
	8	19	En mi grupo se presentan situaciones de discriminación por el tono de piel entre mis alumnos.	Atención a la diversidad
	9	1	Identifico situaciones de discriminación por la forma de hablar entre mis alumnos (el acento).	Atención a la diversidad
	10	28	Entre mis alumnos llegan a aparecer situaciones de discriminación por las calificaciones que obtienen.	Atención a la diversidad
	11	20	Mi posición hacia actitudes discriminatorias de los alumnos es de rechazo hacia éstas.	Atención a la diversidad
	12	3	Si identifico alguna situación de discriminación entre mis alumnos intervengo para abatirla.	Atención a la diversidad
Me he apropiado paulatinamente de conocimientos y habilidades de los profesores especializados de apoyo.	13	79	Realizo anotaciones de las conductas que salen de "lo normal" en el aula.	Atención a la diversidad
	14	71	Estoy enterada (o) si mis alumnos llevan atención médica o psicológica.	Atención a la diversidad
	15	24	Llevo un seguimiento continuo de la atención médica o psicológica alterna a la escuela que les proporcionan a mis alumnos con problema de conducta.	Atención a la diversidad
	16	75	Las orientaciones del personal de apoyo de la escuela (USAER) me aportan elementos para explicar el por qué de las conductas problema que aparecen en el aula.	Atención a la diversidad
Realizo esfuerzos para interpretar lo "no dicho" con palabras por mis alumnos para reconocer los móviles de sus conductas.	17	81	Me doy espacios de reflexión para interpretar los argumentos de mis alumnos ante acusaciones de sus compañeros.	Introspección
	18	11	Busco más de una causa para explicar la conducta problema de mis alumnos.	Introspección
	19	66	Mi actitud impide que los alumnos o alumnas expresen sus argumentos para explicar o defender una conducta.	Introspección

Llevo a cabo momentos de introspección acerca de mi propio actuar y de mi desarrollo personal que me permite evaluar mis prácticas profesionales.	20	74	Autoevalúo las respuestas que doy a las alumnas y alumnos como recurso para mejorar la interacción en el grupo.	Introspección
Ante situaciones críticas baso mi actuación en el conocimiento de las ciencias humanas por encima del sentido común.	21	17	Considero características de desarrollo psicológico de los niños y niñas para tomar decisiones en una situación problemática.	Conocimiento de los alumnos
	22	23	Reconozco los intereses de mis alumnos de acuerdo a su edad y contexto social en que viven.	Conocimiento de los alumnos
	23	78	Ante una situación específica de conducta problema resuelvo con base en mis conocimientos generales de psicología y pedagogía.	Conocimiento de los alumnos
Poseo un dominio de los factores y mecanismos didácticos y psíquicos que entran en juego para mantener el deseo y decisión de aprender de mis alumnos.	24	44	Con mi actitud genero el deseo de aprender diversas cosas relacionadas con lo académico	Conocimiento de los alumnos
	25	21	Cuando se presenta una situación que altera la dinámica del aula logro recuperar la atención de los niños y niñas.	
	26	43	Las interrupciones bruscas de alumnas o alumnos me hacen desistir de la actividad que me encuentro realizando en ese momento.	Conocimiento de los alumnos
Fomento la curiosidad y el deseo de aprender en todos mis alumnos.	27	13	Identifico características individuales de mis alumnos en cuanto a lapsos de atención.	Conocimiento de los alumnos
	28	5	Propongo actividades basadas en las motivaciones de mis alumnos.	Conocimiento de los alumnos
	29	53	Con mi actitud genero en mis alumnos y alumnas el deseo de aprender diversas cosas relacionadas con lo académico.	Conocimiento de los alumnos
Participo en el desarrollo de la capacidad de autoevaluación en todos mis alumnos.	30	68	En mi planeación de clase asigno tiempo para desarrollar la autoevaluación de mis alumnos y alumnas como una forma de autoconocimiento.	Conocimiento de los alumnos
	31	52	En los momentos de autoevaluación mis alumnos expresen sus emociones si así lo desean.	Conocimiento de los alumnos
Promuevo la participación de todos mis alumnos en actividades de interacción entre iguales: juegos, concursos, asambleas, organización de eventos cívicos y sociales.	32	25	Diseño actividades lúdicas, concursos, de organización grupal y de participación social relacionadas con el currículo del grado que atiendo.	Convivencia
	33	76	Tomo en cuenta las diferencias individuales de mis alumnos durante el desarrollo de actividades recreativas y de participación social.	Convivencia
	34	10	Aliento a mis alumnos para que participen en actividades lúdicas, de competencia de organización grupal y de participación social.	Convivencia
Con mi actitud colaboro a que mi grupo reconozca que la convivencia, mediante el respeto a normas comunes, hace posible el desarrollo de actividades de manera agradable y con mayor provecho.	35	18	Elaboro con mis alumnos y alumnas un reglamento interno del grupo.	Convivencia
	36	58	Al iniciar el ciclo escolar reviso con mis alumnos y alumnas las normas que permiten la convivencia dentro del grupo y la escuela.	Convivencia

Permito y promuevo la expresión libre de las ideas en todos mis alumnos.	37	9	Llevo a cabo al menos una actividad cada día en la que mis alumnos expresen opiniones o gustos personales.	Comunicación
	38	33	Aliento a los alumnos menos participativos en este tipo de actividades para que se animen a expresar sus pensamientos y sentimientos.	Comunicación
	39	70	Hago evidente mi rechazo hacia manifestaciones de burla ante la exposición de ideas, emociones o creencias de algún compañero o compañera.	Comunicación
Mantengo una actitud de respeto hacia la expresión de las ideas de todos mis alumnos.	40	80	Escucho hasta el final la exposición de ideas de mis alumnos aunque no esté de acuerdo con su manera de pensar	Comunicación
	41	47	Reprimo manifestaciones de inconformidad por parte de mis alumnos hacia mis acciones o actitudes.	Comunicación
	42	34	Permito la crítica hacia mi actuación durante las actividades de evaluación con mis alumnos.	Comunicación
Promuevo el diálogo entre los alumnos como práctica y experiencia en la creación de conocimientos y resolución de conflictos.	43	29	Propicio el análisis de situaciones conflictivas que surgen entre mis alumnos de manera grupal.	Comunicación
	44	41	Permito las críticas entre alumnos durante los momentos de evaluación.	Comunicación
Aplico reglas de comportamiento impuestas arbitrariamente para contrarrestar situaciones de violencia en clase.	45	15	Prefiero omitir el diálogo entre los alumnos implicados en algún conflicto dentro de la escuela.	Negociación
	46	45	Impongo castigos para reprimir conductas problemáticas.	Negociación
	47	14	Tomo en cuenta la gravedad de la conducta para imponer un castigo ante conductas problema.	Negociación
	48	62	Propicio que mi grupo analice una situación problema para determinar la forma de resolverla.	Negociación
Hago negociación de las normas en el grupo, con base en el conocimiento del desarrollo psicológico de mis alumnos.	49	6	Conozco características generales acerca de la concepción del bien y el mal en los niños y niñas.	Negociación
	50	38	Soy persuasiva o persuasivo para que el reglamento del grupo contenga las normas que considero no deben faltar.	Negociación
La negociación de las normas con mis alumnos tiene como base el conocimiento de su contexto social familiar y cultural.	51	7	Tomo en cuenta las características del contexto social de mis alumnos al analizar su conducta.	Negociación
	52	35	Tengo en cuenta las costumbres de la escuela al dialogar con mis alumnos o alumnas acerca de una conducta problema.	Negociación
Controlo el nivel de angustia que generan los momentos de negociación con mis alumnos siendo asertivo en las decisiones sin llegar a imponer normas y sanciones de manera unilateral	53	49	Las situaciones de conductas problemáticas de mis alumnos alteran mis emociones.	Negociación
	54	59	Las situaciones de conductas problemáticas de mis alumnos alteran mis emociones con un grado de control.	Negociación
	55	73	Ante situaciones de conductas problemas de mis alumnos mis emociones se alteran en alto grado.	Negociación
	56	72	Controlo mis emociones al analizar las situaciones de conductas problemáticas de mis alumnos.	Negociación
	57	27	Al tomar decisiones para resolver situaciones de problemas de conducta de mis alumnos tengo un buen nivel de control de mis emociones.	Negociación
	58	37	Tomo decisiones para resolver las problemáticas de conducta de mi grupo una vez que he controlado mis emociones.	Negociación

Promuevo y vigilo la participación de todos mis alumnos en el cumplimiento de los acuerdos respecto a las normas de comportamiento elaboradas	59	69	Llevo a cabo asambleas con todos mis alumnos y alumnas para evaluar los resultados de los acuerdos generados para la mejora de la convivencia en el grupo.	Negociación
	60	26	Replanteo los acuerdos elaborados en el grupo con el fin de que los alumnos y alumnas adviertan si son pertinentes, exagerados o innecesarios.	Negociación
Doy seguimiento en asambleas con mis alumnos de los resultados en la modificación de conductas a partir de las normas consensadas	61	46	Advierto modificaciones en la conducta de mis alumnos.	Negociación
	62	36	Las asambleas grupales hacen que mejore la convivencia de mis alumnos.	Negociación
Mi capacidad de escucha me permite analizar detenidamente los argumentos de las partes (de quien acusa y de quien es acusado) antes de “fallar” ante una situación dada.	63	48	Para entender una situación de problema de conducta doy oportunidad de hablar a todos los involucrados.	Introspección
	64	42	Tomo decisiones para resolver una situación hasta que he escuchado a todos los involucrados.	Introspección
	65	32	Promuevo el diálogo entre los alumnos o alumnas que participaron en una situación violenta a fin de que inicien el análisis de su propia conducta.	Introspección
Puedo trabajar cómodamente en equipo durante las sesiones de Consejo Técnico Escolar en las que se plantean situaciones referentes a los problemas de conducta que se presentan en el plantel.	66	57	Expongo en reuniones de Consejo Técnico las situaciones relativas a los problemas de conducta graves que advierto en mi grupo o en la escuela.	Trabajo en equipo
	67	56	Participo en el Consejo Técnico proponiendo de soluciones a situaciones de problemas de conducta de los alumnos y alumnas de mi escuela.	Trabajo en equipo
	68	54	Asumo acuerdos a los que se llegan durante las sesiones de Consejo Técnico Escolar para la mejora de la conducta de los alumnos y alumnas.	Trabajo en equipo
	69	2	Asumo los compromisos acordados en colegiado y los llevo a cabo aun sin estar de acuerdo con la solución.	Trabajo en equipo
	70	61	Promuevo el seguimiento de acuerdos y compromisos adquiridos en las sesiones de Consejo Técnico.	Trabajo en equipo
Detecto, analizo y combato las resistencias propias que obstaculizan la cooperación con el grupo de docentes de mi escuela.	71	63	Soy capaz de identificar si tengo alguna resistencia para colaborar con mis compañeros en situaciones de trabajo.	Trabajo en equipo
	72	31	Mi actitud es colaborativa para lograr y mantener un buen clima de trabajo en mi escuela.	Trabajo en equipo
Puedo advertir las fuentes de conflicto en el trabajo con mis colegas y colaboro para “evitar lo peor” en éste.	73	40	Considero que en cualquier relación humana pueden generarse situaciones conflictivas.	Actitud hacia el conflicto
	74	30	Logro identificar las fuentes del conflicto que se presentan en mi grupo de trabajo.	Actitud hacia el conflicto
	75	55	Participo en posibles soluciones a los conflictos para evitar problemáticas graves de interacción social con mis compañeros de trabajo.	Actitud hacia el conflicto
Identifico fricciones en mi grupo de trabajo y participo en la mediación para evitar	76	67	Pienso que es posible mejorar las relaciones interpersonales en un grupo de trabajo que presenta conflictos.	Actitud hacia el conflicto
	77	4	Frente a un conflicto identificado puedo participar como mediador en su solución.	Actitud hacia el

que los conflictos se agraven.				conflicto
	78	50	Me mantengo a distancia de las problemáticas que advierto en mi grupo de compañeros de trabajo.	Actitud hacia el conflicto
Advierto mis competencias sociales como parte del bagaje cultural que apporto a mis alumnos en la interacción cotidiana con ellos	79	8	Para realizar mi planeación docente tomo en cuenta las habilidades sociales que poseo.	Actitud hacia el conflicto
	80	22	Poner en práctica mis habilidades sociales frente a mis alumnos contribuye a que éstos las aprendan.	Actitud hacia el conflicto
	81	39	La puesta en práctica de las habilidades sociales de los docentes es irrelevante para el aprendizaje de éstas por parte de los alumnos.	Actitud hacia el conflicto



I.- De las siguientes situaciones que llegan a presentarse en las aulas, anote en el cuadro de la izquierda el número **1** si es una situación sin importancia, el **2** si es poco severa, el **3** si es severa y el **4** si es muy severa.

Nota: Los nombres aquí utilizados no corresponden a personas reales, sólo fueron elegidos para complementar las situaciones que se ejemplifican

- Juanito toma las pertenencias de sus compañeros sin la autorización de éstos.
- Brenda dice a sus compañeras y compañeros sus defectos.
- Luis prácticamente no se comunica ni con compañeros ni con adultos en la escuela.
- Hugo conversa durante los tiempos destinados a las actividades individuales.
- Lupita interrumpe la exposición de su maestra levantándose de su lugar para solicitar un sacapuntas a su compañero.
- Gabriel golpea a sus compañeros sin aparente causa y los amenaza para no ser acusado con los maestros.
- Rosita se muestra desafiante a su maestra frente a la solicitud de volver el orden a la clase.
- Miriam actúa en forma contraria a las indicaciones de la maestra durante la formación en el patio para la realización de la ceremonia cívica.
- Raúl requiere de la intervención de su maestro para trabajar en equipo. Él prefiere estar solo.
- Carlos manifiesta malestar físico cuando se le pide que comparta su trabajo con sus compañeros de clase.
- Tere pateo a sus compañeras de grados inferiores durante el recreo.
- Laura elabora "avioncitos" de papel durante el tiempo destinado para la lectura de textos de Historia.
- Daniel es el líder de un grupo de 5 niños a los que les pide golosinas o comida todos los días.
- Mariana presenta bajo control de impulsos debido a una característica orgánica.
- Jorge con frecuencia empuja a sus compañeros tratando de incitar a la pelea.
- Diana hace correr el rumor que una de sus compañeras asiste a la escuela sin bañarse.
- Esteban pinta las paredes del baño y acusa a sus compañeros de haberlo hecho ellos.
- Alberto pone apodos a sus compañeros y a docentes de la escuela.



II.- Responda a las siguientes preguntas lo más extenso posible.

1 ¿Qué son los problemas de conducta?

2 ¿Cuáles son las causas de los problemas de conducta?

3 Si este ciclo escolar tiene alumnos con problema de conducta ¿qué tipos de problema presentan?

4 ¿Qué conductas de los niños considera que representan problemas para el desarrollo adecuado de las actividades escolares?

5 ¿Qué alternativas de solución ha puesto en acción durante el presente ciclo escolar para reducir los problemas de conducta de sus alumnos? ¿Qué resultados ha tenido?

6 ¿Considera que los problemas de conducta que se presentan en su escuela en este ciclo escolar constituyen una problemática grave? _____ ¿Por qué?

7 ¿Considera apropiado comentar los problemas de conducta que Usted percibe en su grupo y escuela en las sesiones de Consejo Técnico? _____ ¿Por qué?

¡Muchas gracias por su colaboración!

Técnicas grupales para facilitar el análisis de la realidad social escolar

1.- BRAINSTORMING (Lluvia de ideas).

Esta es una técnica de grupo que parte del supuesto básico de que si se deja las personas actuar en un clima totalmente informal y con absoluta libertad para expresar lo que se les ocurre existe la posibilidad de que, entre el fragmento de cosas imposibles o descabelladas , aparezca una idea brillante que justifique todo lo demás. La lluvia de ideas tiene como función, precisamente, crear ese clima informal, permisivo al máximo, despreocupando, sin críticas y estimular el libre vuelo de la imaginación, hasta cierto punto.

Cómo se aplica:

El grupo debe conocer el tema o área de interés sobre el cual se va a trabajar, con cierta anticipación con el fin de informarse y pensar sobre él.

1. El director del grupo precisa el problema por tratarse, explica el procedimiento y las normas mínimas que han de seguirse dentro del clima informal básico. Puede designar a un secretario para registrar las ideas que se expongan. Se puede utilizar una grabadora de voz.
2. Las ideas que se expongan no deben ser censuradas ni criticadas directa o indirectamente; no se discuten la factibilidad de las sugerencias; debe evitarse todo tipo de manifestaciones que coarten o puedan inhibir la espontaneidad; los miembros deben centrar su atención en el problema y no en las personas.
3. Los miembros exponen su punto de vista sin restricciones, y el director solo interviene si hay que distribuir la palabra entre varios que desean hablar a la vez, o bien sin las intervenciones se apartan demasiado del tema central. A veces estimula a los remisos, y siempre se esfuerzan por mantener una atmósfera propicia para la participación espontánea.

4. Terminado el plazo previsto para la " Creación " de ideas, se pasa a considerar - ahora con sentido crítico y en un plano de realidad – la viabilidad o practicidad de las propuestas. Se analizan las ideas en un plano de posibilidades prácticas, de eficiencia, de acción concreta.
5. El director del grupo hace un resumen y junto con los miembros extrae las conclusiones.

2.- EL PASADO MAÑANA.

Es una reunión en la que un grupo de personas (entre cinco y cuarenta) diseña un aspecto de la realidad, tal como les gustaría que fuese, sin considerar las dificultades inmediatas.

Contribuye a facilitar la capacidad creativa de un grupo para el diseño de proyectos concretos y evitar aquellos factores que habitualmente lo inhiben.

Cómo se aplica:

1. Se plantea el aspecto de la realidad que se pretende cambiar, construir o diseñar (p. ej. la colonia, la participación en el Consejo Técnico, el recreo, el trabajo en el aula, etc).
2. Cada uno piensa individualmente ideas sueltas al respecto, procurando no limitar su imaginación aunque ésta sea descabellada.
3. Se exponen todas las ideas quedando por escrito en un pizarrón u hojas de rotafolio.
4. Se elaboran nuevas ideas a la vista de las anteriores.
5. Se gradúan las ideas según su posibilidad de realización:
 - a. Lo que se puede hacer ya.
 - b. Lo que se puede hacer si se dan determinados pasos en ciertas condiciones
 - c. Aquello que por ahora no se puede conseguir pero sirve de norte al trabajo colectivo.

3.- GRADACIÓN DE LA UTOPIÍA.

Pretende sensibilizar a un grupo ante cuestiones que hay que tener en cuenta para desarrollar la participación en un grupo. También tiene el fin de priorizar necesidades y hacer planes futuros.

Cómo se aplica:

1. Se dibuja una escalera.
2. En los primeros escalones se escriben las acciones que pueden llevarse a cabo de inmediato.
3. Cuando se han agotado las ideas se utilizan los siguientes escalones para actividades que no se pueden realizar de inmediato pero que se podrán realizar bajo ciertas condiciones.
4. Los escalones más altos los ocupan las propuestas o metas alcanzables a mediano y largo plazo.

4.- MÉTODO DELPHOS

Esta técnica se aplica en la planificación de procesos de acción en los que los participantes tienen dificultades para reunirse con frecuencia.

Es una técnica basada en la comunicación a distancia, mediante una serie de cuestionarios consecutivos que, bien aproximan diferentes posturas iniciales, bien recogen la mayor cantidad posible respecto a la tarea prevista. Es una forma de consulta amplia sistematizada, para obtener un fin concreto.

Cómo se aplica:

La aplicación de esta técnica requiere de tiempos suficientes ya que de ser limitado o escaso puede empeorar la situación del grupo y los resultados serán negativos para la tarea. se puede utilizar en los casos donde los implicados tienen dificultad para reunirse con frecuencia e interesa conocer su opinión acerca de una problemática. Pasos:

1. Determinación de los objetivos a conseguir.
2. Formulación de la pregunta o preguntas iniciales, o de un texto que motive el proceso.
3. Selección de los entrevistados e información del proceso que se inicia.
4. Distribución de un cuestionario inicial.
5. Recepción y análisis del cuestionario inicial.
6. Organización de la información y elaboración de un segundo cuestionario, si es necesario.
7. Distribución del cuestionario 2.
8. Repetición del proceso las veces que se consideren necesarias.
9. Análisis global y conclusiones finales para la confección del plan de acción.
10. Una característica de esta técnica es el anonimato en el uso de la información escrita

5.- TÉCNICA DEL GRUPO NOMINAL (TGN)

Esta técnica es una “tormenta de ideas” con un resultado objetivado. Es útil para todos aquellos momentos en los que es necesario llegar a conclusiones o propuestas comunes y existe dificultad para llegar a un acuerdo unánime o para definir con claridad los objetivos colectivos. Ofrece, además, una priorización de las posiciones resultantes. Conviene aplicarla en grupos donde no se toman decisiones de manera directa y con falta de hábito para trabajar en colectivo.

Cómo se aplica:

1. Se presenta la pregunta por escrito al grupo.
2. Se promueve la generación de ideas silenciosa e individual acerca de la pregunta formulada. Se realiza por escrito.
3. Puesta en común y registro de la totalidad de ideas. Se va preguntando una sola idea a cada participante, rigurosamente por orden; cuando se haya efectuado la primera ronda, se pedirá la siguiente idea y así sucesivamente. Durante el proceso, cada miembro del grupo puede incorporar nuevas ideas que expondrá en su turno.

No se puede hacer comentarios ni valoraciones sobre las ideas que se van exponiendo.

4. Discusión y aclaración de las ideas registradas.
5. Voto selectivo. Se trata de reducir el número de proposiciones surgidas.
 - a. Discusión del voto selectivo.
 - b. Voto definitivo.

6.- PROBLEM SOLVING

El Problem Solving estratégico puede ser definido como el arte de resolver problemas complicados, personales, interpersonales y de las organizaciones.

La técnica trata de combinar los dos aspectos con los que se enfrenta un grupo: la propia tarea (las acciones) y el proceso grupal (las interacciones).

Es muy útil en los casos en los que no se tiene una idea muy clara de la índole del problema que se intenta resolver.

Cómo se aplica:

1. Definición del problema. Se trata de evitar que se formulen hipótesis incorrectas sobre la naturaleza del problema.
2. Generación de soluciones a los problemas. Hay que evitar que el grupo adopte la primer idea que aparezca y que se generen muchas ideas, evitando el juicio de éstas hasta que se hayan generado todas las ideas posibles
3. Ideas en acción. Seleccionar una solución que sea capaz de resolver el problema.
4. Planificación de la acción. Implica el desarrollo de un plan para la idea que puede ser la que resuelva el problema.
5. Planificación de la evaluación. Es el control o estimación del grado en el que se ha logrado la solución.
6. Evaluación del producto y el proceso. Es la evaluación final. Si el problema se resolvió implica la prevención de que se reproduzca.

7.- PANEL

Es una reunión de expertos en la que cada uno de ellos presenta un punto o aspecto de un mismo tema, complementando o ampliando, si es necesario, el punto de vista de los otros.

En el panel los integrantes pueden varían de 4 a 6 personas, cada una especializada o capacitada en el punto que le corresponde y existe también un coordinador que se encarga de dirigir el panel.

Cómo se aplica:

1. La preparación. El equipo elige el tema que quiere tratar. Se acuerda quienes serán integrantes del panel y quién será el coordinador.

Se reúnen los panelistas y el coordinador para explicitar el tema a desarrollarse y qué aspecto tocará cada uno. Se pueden preparar materiales visuales o auditivos de apoyo.

2. Desarrollo. el coordinador inicia el panel, presentando a los miembros y formula la primera pregunta sobre el tema a desarrollar. Después que cada uno de los miembros del panel ha intervenido, el coordinador hace nuevas preguntas que puedan ayudar a tocar puntos que aun no se han mencionado. Luego al finalizar el tiempo de exposiciones el coordinador pedirá a los expositores que hagan un resumen de sus ideas y posteriormente el coordinador dará sus conclusiones finales y dará paso al grupo de preguntas del los miembros del auditorio para los integrantes del panel.

Registro de observación

Escuela Primaria E - 1

Actividad: Participación en Junta de Consejo Técnico.

Fecha: 29 de enero de 2010.

Lugar: Salón 18 de la escuela primaria

El salón 18 es donde se han llevado a cabo las Juntas de Consejo Técnico del presente ciclo escolar (2009 – 2010). Es un salón de clases que en días normales lo ocupa el grupo 6° A. Tiene medidas de 6m x 5m, ventanales a todo lo ancho del salón en los dos lados, lo que proporciona una buena iluminación y ventilación. Cuenta con cortinas para atajar la luz del sol (si ésta es intensa son muy necesarias). El salón conserva una temperatura templada si es un día soleado, como es el caso del día de hoy. El mobiliario es de mesas rectangulares de tabla de madera y estructura tubular metálica. Las sillas son de madera en su respaldo y asiento y estructura tubular metálica las patas. Cuenta con un escritorio metálico de grandes dimensiones y en mal estado (le falta una pata, misma que se sustituye con un cono metálico).

Es un salón que cuenta con instalación de Enciclomedia, el cual se encuentra en buenas condiciones de uso.

La disposición de las mesas para el día de la Junta es en forma de herradura, quedando el escritorio y el equipo de Enciclomedia al frente de la herradura.

Los docentes asistentes empezaron a llegar al salón a las 8:05 horas y a las 8:12 horas dio inicio la Junta. Estuvieron presentes el Director, dos maestras de USAER y 13 maestr@s de grupo (el 100%). No asistieron las dos maestras Apoyo Técnico Pedagógico (ATP) por indicación del Director, ya que realizan funciones administrativas del plantel.

El Director hace uso de la palabra para dar la bienvenida a los asistentes y dar oficialmente iniciada la reunión de trabajo. Inicia haciendo un pase de lista mencionando los grupos “1° A, 1° B, etc.” A lo que cada docente va contestando “presente”. Algun@s maestr@s que no están atentos son ayudados por sus compañeros diciéndoles “eres tú, eres tú” cuando mencionan el grupo correspondiente y no contestan a tiempo.

En el pase de lista el Director omitió mencionar a las maestras de USAER, obteniendo el reclamo de una de ellas por haber sido “olvidadas nuevamente” en el pase de lista.

El ambiente en este momento es cordial y en los intercambios de frases se advierte respeto a pesar de ser un reclamo.

El volumen de voz que se ha empleado por todos los asistentes hasta este momento es el que regularmente emplean en una conversación persona a persona.

El Director continuó en uso de la palabra solicitando que se diera lectura al “Acta de Consejo Técnico” de la sesión realizada en diciembre de 2009.

La maestra de 2° A procede a hacerlo y cuando termina el Director pregunta a los asistentes si desean hacer comentarios o aclaraciones a lo anotado. No se expresaron comentarios por lo que se procedió al siguiente punto de la reunión.

El Director presentó a la Maestrante Graciela Gutiérrez González (a quien se mencionará en lo sucesivo como la *coordinadora del taller*), quien es conocida previamente por todos los asistentes, cediendo la palabra para trabajar las actividades correspondientes a la sesión número 1 del Taller “Desarrollo de competencias profesionales docentes para la detección y atención de los problemas de conducta en el aula de primaria”.

La *coordinadora del taller* fue bien recibida por todos los asistentes. Al tomar la palabra la coordinadora comentó a l@s docentes que tenía la intención de videgrabar la sesión, a lo cual solicitó manifestaran si algún@ no estaba de acuerdo, por el motivo que fuera.

El profesor de 4° B manifestó, respetuosamente, sentirse incómodo con la grabación y a continuación de él, otras tres maestras de grupo y una de USAER coincidieron en la incomodidad que les generaba el ser videograbadas. El Director tomó la palabra y preguntó con tono de voz retadora y aumentando el volumen al hablar “¿Cuál es el miedo?”, manifestando que era parte de la investigación en la que había aceptado apoyar, y lo que empezó a generar cuchicheos entre las y los asistentes por lo que la coordinadora del taller lo interrumpió agradeciendo el apoyo del Director y enfatizando la necesidad de tener un clima de trabajo adecuado para las sesiones y que si la grabación ocasionaba “tensión” o “incomodidad” a más de uno de los asistentes no era conveniente hacerlo, aunque mencionó que lo dejaba como una propuesta permanente para el momento en que quisieran aceptarlo y que en cada junta, al inicio de la participación se volvería a solicitar la posibilidad de videograbar.

El incidente pasó de forma tranquila sin que nadie más manifestara inconformidad por que se continuara trabajando y así se procedió a presentar el Juego de Interacción “Leer las manos” (descrita en los Anexos).

La actividad fue bien recibida advirtiéndose la participación de todos y todas haciendo lo que se les recomendaba que hicieran para “conocer mejor al otro”. No hubo resistencia de ningún asistente a realizar la actividad. En el momento en que se solicita que las parejas que trabajaron juntas comenten lo experimentado durante el juego se pudo observar que lo hacían de manera animada y el murmullo del grupo fue muy nutrido.

Acto seguido la coordinadora solicita la atención para destacar unas preguntas de reflexión acerca del juego y hace el énfasis de “no ser forzoso” el comentar en voz alta, donde de hecho las preguntas son para “pensar y reflexionar acerca de cómo percibimos la realidad, cómo conocemos lo que nos rodea”. Sin embargo 9 de los 16 que participaron en el juego (la coordinadora y el Director de la escuela no se incluyeron) quisieron hacerlo en voz alta.

El primer comentario fue de una maestra de USAER mencionando que le fue muy agradable y le producía una sensación de tranquilidad tanto el “leer la mano como ser leída” y que le agradaba haberlo hecho con un compañero que tenía confianza. Agradeció la actividad.

Otro comentario fue de la maestra de 6° B, quien manifestó haber sentido tensión al leer la mano de su compañera, que además mencionó es su amiga porque su compañera nunca logró relajarse para que la “leyeran”. Mencionó que se sintió mejor cuando le tocó ser leída por su amiga.

La maestra del 3° A mencionó que reconoció muy “suaves” las manos de su compañero y que le agradó conocerlo un poco más. Asimismo lo manifestó la maestra del 3° B, ya que estos hicieron una terna en lugar de una pareja (y es que no quisieron hacerlo con el Director). El maestro de 3° C agradeció en comentario acerca de sus manos y no agregó nada más.

A la pregunta ¿Cómo acostumbro conocer a las personas?, la maestra del 5° A comentó que en ocasiones nos influenciamos por la forma de vestir del “nuevo maestro” cuando llega a la escuela y empezamos a cerrar la posibilidad de comunicación. Otra maestra de USAER comentó que a veces al escuchar la forma de hablar del “otro” empezamos a establecer barreras que impiden la comunicación. También mencionó que a veces conocemos a las personas por lo que nos dicen de ellas.

La maestra del 2° A mencionó que le había tocado trabajar con una maestra (de USAER) que hacía poco había conocido y que es muy importante el comunicarse adecuadamente con ella, de tal forma que el ejercicio le gustó y le sirvió porque tenía una sensación de agrado por haber jugado este juego con ella.

La maestra del 4° A mencionó que había sido una actividad “extraña” pero que al final le dejaba la reflexión de la forma en que habitualmente se conocen a las personas con las que tenemos que trabajar, por estar en un mismo lugar de trabajo.

La coordinadora mencionó por último en esta actividad que generalmente se acostumbra conocer a la gente por la vista y por el oído, pero que tenemos otras vías para conocer mejor y que además hay que combinarlas para poder establecer la comunicación necesaria en las actividades propias de una escuela primaria.

Ningún maestro ni maestra abandonaron el salón durante la actividad.

La siguiente actividad fue la presentación en Power Point acerca de “La diversidad”. La actitud de los docentes continuó en un buen grado de aceptación hacia el trabajo que se estaba realizando. Nadie abandonó el aula y la atención se mantuvo también todo el tiempo de esta actividad.

La diapositiva 6 dio lugar a comentarios de algunas docentes. La maestra del 6° B hizo especial énfasis en el aspecto de la discriminación por las calificaciones pero en el sentido negativo ya que los alumnos “están discriminando más a quienes obtienen altas calificaciones”, ponen apodos, los segregan de los juegos en Educación Física y a veces hasta los agreden en el recreo. Con referencia a esto mismo la maestra del 5°B comentó que uno de sus alumnos presume en el grupos abiertamente de “haber reprobado los exámenes y de que su mamá no le dice nada al respecto”, comentó también que varios niños manifiestan “admiración hacia este niño” por ese hecho y que las madres de estos últimos se han presentado en la escuela para decirle a la maestra que no están de acuerdo en que el niño se exprese así porque propicia que sus hijos le imiten. También manifiestan las madres de esos niños que no quieren que el niño que reprueba los exámenes y se ufana de ello sea amigo de sus hijos.

La maestra de 1°A comentó que esos niños de 6° B “agresivos” ya lo eran desde que fueron sus alumnos en primero y segundo grado, pero que los padres y madres no sólo no aceptan que sus conductas sean agresivas sino que hasta se molestan por ser llamados a la escuela.

L@s demás asistentes no hicieron comentarios ni tampoco aportaron sugerencias a las problemáticas que se exponían.

La siguiente actividad que se coordinó fue tendiente a la identificación de la realidad social, basada en la metodología de la Animación Socio Cultural (ASC): Lo que tenemos, Lo que no tenemos y Lo que nos gustaría tener (la utopía).

Se solicitó a l@s asistentes que se reunieran en tres grupos y que elaboraran en hojas de rotafolio el análisis de su realidad social muy próxima (el aquí y el ahora), graficándolo en tres columnas – o círculos o figuras que quisieran o como quisieran – escribiendo acerca de su escuela – centro de trabajo.

La participación fue entusiasta y elaboraron y expusieron lo que escribieron.

Equipo 1

Lo que tenemos	Lo que no tenemos	Lo que nos gustaría tener
Recursos diversos e instalaciones. USAER [<i>Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular</i>]	Disposición para la optimización de recursos. Funcionalidad en el aula de ½s (sic) y algunas instalaciones. Apoyos especializados.	Espacios – tiempos de comunicación – interacción. Tres T.S. [Trabajadores Sociales] del plantel. Dos profesores de Ed. Fis. Docente de artes. Docente de computación. Maestros guapos Computadoras personales con actualizadas (sic) con impresora.

Equipo 2

Lo que tenemos	Lo que no tenemos	Lo que nos gustaría tener
Problemas severos de conducta. Poca comunicación. Pocos padres responsables. Falta de límites por parte de los padres. Alumnos provenientes de familias disfuncionales.	En su mayoría padres comprometidos con la educación de sus hijos. Los docentes estamos desprotegidos. No tenemos apoyo suficiente para los diversos problemas.	Padres comprometidos. Apoyo de la SEP. Alumnos con valores. Mayor comunicación entre el personal docente.

Equipo 3

Lo que tenemos	Lo que no tenemos	Lo que nos gustaría tener
Alumnos, recursos. Materiales, personal docente, personal de apoyo, infraestructura, recursos tecnológicos, una normatividad	Estudiantes comprometidos. Apoyo de padres. Apoyo de las autoridades. Actualización docente de calidad buena seguridad social. No hay incentivos gubernamentales.	Incentivos. Mejora salarial. Mejores condiciones de trabajo. Actualización de calidad. Otro edificio escolar.

La permanencia de los participantes durante toda esta actividad fue del 100%. La atención fue buena sin embargo no se hacían comentarios respecto a lo que los demás exponían.

Se dio por concluida la sesión 1 del Taller.

Escuela Primaria E - 1

Actividad: Participación en Junta de Consejo Técnico.

Fecha: 26 de febrero de 2010.

Lugar: Salón 18 de la escuela primaria

La Junta de Consejo Técnico (JCT) se llevó a cabo en el salón 18 (descrito físicamente en el Registro de Observación 1). Inició tarde debido a que en el transcurso de la semana en la escuela sucedieron dos accidentes de gravedad relacionados con los cuidados que requieren los alumnos en los tiempos de descanso, más específicamente, en el momento en que termina el recreo y pasan a los salones de clases. Ambos incidentes implicaron alumnos de dos grupos diferentes, en un caso de dos sextos y en el otro de dos terceros años.

En ambos casos fue en momentos de juego:

- 1.- Un alumno de 6° A abraza e uno de 6° B en las escaleras, cuando iban subiendo a su salón y el niño de 6° B se golpea la cabeza resultando una inflamación muy notoria de la región occipital del cráneo.
- 2.- Varios niños de 3° A jugaban en el pasillo bruscamente con niños de 3° B, y en un empujón un alumno cae golpeándose la cabeza y perdiendo el sentido.

Ambos casos tuvieron que ser atendidos por el director de la escuela, con los padres de familia, antes de iniciar la JTC de este día, de tal forma que una vez atendida la situación el Director de la escuela invita a pasar al salón donde se llevará la junta, pero en el tono de voz, que pierde la amabilidad que le caracteriza y en sus movimientos corporales, bruscos con respecto a la forma en que normalmente actúa, se observa alteración (enojo contenido).

Una vez en el salón correspondiente para llevar a cabo la JCT el Director de la escuela inicia dando la bienvenida a la reunión de trabajo pidiendo una disculpa por el retraso y pasando por alto el pase de lista diciendo "estamos todos ¿verdad?", a lo que la mayoría de las y los maestros asienten esbozando una leve sonrisa. Su tono de voz no pierde la cordialidad pero es diferente a lo habitual. Sus movimientos son un tanto erráticos yendo y viniendo de un lado a otro del salón a la par que va hablando acerca de la junta de trabajo. Los y las maestras lo observan sentados tranquilos desde sus lugares, que son muy similares a los ocupados en la sesión anterior (Sólo el maestro de 4°B cambió de sitio).

En ese momento el maestro de 4° B hace uso de la palabra, interrumpiendo al director, para dirigirse a la coordinadora del Taller, con el fin de solicitarle que se abstenga de participar en la junta de este día porque tienen asuntos urgentes de tratar. Su tono de voz fue respetuoso aunque su petición fue poco amable. Ningún maestro ni maestra secundaron la petición y el Director continuó con la junta solicitando se leyera el "Acta de Consejo Técnico" del mes anterior (enero de 2010). Antes de dar inicio a la lectura de ésta nuevamente toma la palabra el maestro de 4° B para solicitar al Director que se omitiera dicha actividad por la premura del tiempo, pero el Director no aceptó la propuesta y se llevó a cabo con el formalismo de siempre, en el que al final de su lectura el Director pregunta a l@s asistentes si hay comentarios o algo que agregarle al documento leído, obteniendo respuesta de la mayoría de los asistentes con una negación que en buena parte de éstos fue con movimiento de cabeza.

A continuación el Director solicitó a la coordinadora del Taller que dirigiera la siguiente actividad de la junta, el Juego de Interacción "Otras formas de decir" (descrito en los Anexos). La coordinadora cedió el tiempo para tratar los asuntos de la escuela, pero el Director insistió en que se desarrollara como estaba planeada la junta. La coordinadora aceptó llevar a cabo el juego diciendo que "serviría para relajarse un poco y poder pensar mejor para dar soluciones a los problemas de la escuela".

Ya que la actividad lo requería, la coordinadora del Taller solicitó a l@s asistentes se pusieran de pie e hicieran un círculo. Tod@s se pararon y lo formaron. La coordinadora del Taller inició la actividad explicando el juego, lo que implicaba respirar profundamente y emitir un “Ohmmmm” prolongado para lograr el equilibrio de los “chakras”. Se pudo observar que al hacer esta breve acción el cuerpo de la mayoría de l@s asistentes se “destensó”, su respiración fue más profunda, los músculos de la cara se relajaron y la actitud fue nuevamente cordial. No obstante la participación fue bastante limitada (consistía en emitir sonidos y hacer movimientos rutinarios con el cuerpo), cediendo su turno al siguiente compañero. Se intentó en un par de ocasiones, obteniendo un poco más de participación en la segunda ronda de sonidos y movimientos. Sin embargo es conveniente mencionar que la actitud de l@s participantes fue en todo momento cordial y se pudo observar que los rostros estuvieron relajados y sonrientes.

Las preguntas de evaluación de la actividad se da lugar igualmente con poca participación, de hecho quienes más hablaron fueron las maestras de USAER. A la pregunta ¿Qué me han comunicado los otros?, una maestra mencionó “angustia, nerviosismo y poco interés en la actividad” porque “aunque había una buena actitud al parecer hubo poco interés en participar”. Otra maestra dijo que había “miedo o desconfianza” de ser criticado por l@s compañer@s. (Fueron todas las respuestas que se expresaron a esta pregunta)

A la siguiente pregunta de evaluación (¿Cómo me siento ahora?) no hubo respuestas verbales, sólo se observaron sonrisas y l@s participantes evadían la mirada de la coordinadora del taller. Se insiste en que los rostros estaban relajados y había sonrisas leves en la mayoría.

La coordinadora del Taller hizo la última pregunta de este ejercicio (¿Qué sonido ha hecho que me sintiera yo vivo?) y, después de dejar unos segundos sin obtener respuesta, la coordinadora del Taller propuso que cada quien hiciera la reflexión en silencio. Les recordó que las actividades que se proponen en las JCT son “juegos”, que tienen la finalidad de producir “interacciones sociales” y que en general se alejan de los trasfondos psicológicos en los que una u otra conducta puedan “reflejar algo raro” en el compañero.

La coordinadora del Taller dio por terminada la actividad agradeciendo que hubieran aceptado participar todos l@s presentes (100% incluyendo al Director).

L@s maestr@s tomaron asiento y el Director indicó la siguiente actividad de la agenda (Guía de trabajo No. 4 que indica la Administración Federal de Servicios Educativos para el Distrito Federal de título “Dialogar, intercambiar y compartir significados”), evadiendo nuevamente la petición de “urgencia” del maestro de 4° B.

El Director propuso que la siguiente actividad (Estrategias por asignatura y grado para el propósito “Vamos por los 600 puntos”) lo hicieran por escrito y lo enviaran a la dirección el siguiente lunes “sin falta” ya que deben enviar la información a la Jefatura de Zona en la semana siguiente. Nuevamente pospuso la “urgencia” del maestro.

En este momento el l@s maestr@s de 4° salieron del salón ya que les correspondía organizar el desayuno.

A continuación y volviendo a omitir la petición del maestro de 4° B, el director dio paso a la siguiente actividad de la agenda (“Análisis del primer ejercicio de evaluación ENLACE”. L@s maestr@s mostraron desanimo al recibir los resultados, que ubicaron a más del 50% de los alumnos, otra vez, en el rango de “elemental” (la prueba ENLACE ubica cuatro posibles resultados/posiciones: insuficiente, elemental, bueno y excelente, que indican de menos a más reactivos bien contestados) y los pone debajo de los “600 puntos”.

El Director pidió que se hicieran comentarios a los resultados obtenidos pero nadie expresó nada porque seguían tratando de interpretar las gráficas que les habían presentado. En eso la maestra del 6° B expresó su desánimo respecto a los resultados que se obtienen y todo el esfuerzo que significa la aplicación, revisión y análisis de “pruebas extras que enfrentan l@s niñ@s ya que en las dos semanas

anteriores los sextos años habían presentado dos días de evaluación ENLACE, cuatro días de exámenes del grupo y un día más para el examen de “Olimpiada del Conocimiento”; además cuestionó el gasto económico que significa la elaboración, impresión, reproducción y distribución de esos “ejercicios de ENLACE” y asimismo la calidad de la prueba misma. Luego se dirigió a la coordinadora del Taller y le pidió que hiciera algún comentario acerca de esto.

La coordinadora del Taller le contestó que igualmente participaba de esas reflexiones manifestando la importancia del docente como “una parte más del hecho educativo” que está contextualizado en un tiempo y un espacio bien definido, pero que los resultados de ENLACE son “fríos” y aunque este contexto se refleja en los números éstos no dan lugar a expresarlo con palabras.

La coordinadora del Taller puso énfasis en la evaluación que se realiza de manera permanente en los grupos y cómo éstas sirven para la toma de decisiones particulares de ese grupo, que en la mayoría de las ocasiones no se relaciona con el avance del programa oficial. También recomendó el blog de Miguel Ángel Santos Guerra, quien hace algunas críticas que aportan elementos de reflexión acerca de estas evaluaciones institucionales.

El director dio por concluida la actividad cuando ya algún@s maestr@s empezaban a decirle a éste que era hora del desayuno. Aproximadamente eran las 11:00 horas.

La coordinadora del Taller acompañó al desayuno y la maestra del 6° B, quien había pedido un comentario acerca de los ejercicios de ENLACE hacía unos momentos, le agradeció el comentario ya que le producía bienestar el saber que por lo menos alguien más consideraba que los malos resultados en ese ejercicio no dependían sólo del maestro de grupo actual, ya que ella considera que ha trabajado mucho con ese grupo en el que ni siquiera era posible hacer un comentario porque el abucheo se hacía presente y rompía la dinámica de trabajo.

A las 11:30 horas, aproximadamente, se continuó la JCT dando la palabra a la coordinadora del Taller para trabajar el tema “Teoría del Desarrollo Moral de Kohlberg”. La coordinadora propuso reducir su participación a media hora para dejarles tiempo a los asuntos generales y así aceptó el Director y l@s presentes, pero en ese momento no estaba el maestro de 4° B, quien se había quedado arreglando el salón donde hacía sido el desayuno. Así que cuando el maestro de 4° B se incorporó a la reunión de trabajo otra vez solicitó a la coordinadora de Taller que se reservara de participar porque había asuntos urgentes que tratar de la escuela.

La coordinadora de Taller le comentó lo ofrecido por ella y el Director para no omitir la información teórica y el maestro aceptó de regular agrado. En varias ocasiones durante la participación de la coordinadora del Taller el maestro de 4° B estuvo revisando su reloj de manera ostentosa.

El equipo de Enciclopedia se trabó y no fue posible presentar el Power Point pero como se hizo entrega a l@s maestr@s de éste impreso fue posible sin mayor problema llevar la actividad. La propuesta fue revisar la estrategia “Reglamento del salón” contrastado con lo que presenta Kohlberg acerca de la concepción de la norma y la justicia por l@s niñ@s.

La participación fue prácticamente expositiva. No hubo tiempo para escuchar reflexiones de l@s docentes. Se solicitó que las hicieran por escrito y las entregaran a la dirección cuando les fuera posible.

Finalmente, siendo las 12:00 horas aproximadamente, se trató la urgencia del docente de 4° B, sin mencionar los hechos en ese momento, sino generalizando la falta de cuidado de l@s alumn@s por parte de l@s docentes a la hora del recreo haciendo la propuesta de regular las actividades durante el recreo haciendo que cada grupo se ubique cerca de su maestro en ese tiempo y sólo se realicen juegos que impliquen poco desplazamiento en el patio. Se enfatizó la intención de “vigilar” arduamente las actividades que l@s alumn@s realizan en el recreo para evitar accidentes graves, pero también ciertos abusos que empiezan a observarse de los niños (varones) más grandes hacia los más pequeños (quitarles su dinero).

Registro de observación

Escuela Primaria E - 1

Actividad: Participación en Junta de Consejo Técnico.

Fecha: 26 de marzo de 2010.

Lugar: Biblioteca de la escuela primaria

(La Junta de Consejo Técnico [JCT] se llevó a cabo en el salón que utilizan como biblioteca. Es un aula de forma y dimensiones como las descritas del salón 18 (junta de consejo del mes de enero de 2010). La iluminación es deficiente ya que solo cuenta con un ventanal de media pared con cristales transparentes y el otro ventanal tiene láminas de fibra de vidrio verdes en lugar de cristales. La ventilación es adecuada para la cantidad de personas asistentes a este tipo de reuniones. El mobiliario se compone por 8 mesas rectangulares de 1.5m x 1m, que son colocadas juntas para hacer una gran mesa rectangular. Esta tiene puesta un mantel de paño color verde. Esta sala [o salón] queda ubicada frente al espacio destinado para la Dirección del plantel, en la planta baja, cerca de la puerta de la escuela.

Se advierte un ambiente relajado, las maestras están desde antes de las 8 de la mañana sentadas en la sala de maestros y poco a poco se van incorporando a la plática las personas que van llegando.

El ambiente se ve relajado porque los rostros muestran sonrisas y el volumen de la voz que se utiliza es moderado para hacerse escuchar en toda la sala (de forma rectangular de unos 6m x 4m). Asimismo el tono de voz que se utiliza es cordial.

El director ya había llegado al plantel desde antes de las 8 de la mañana, se quedó en el cubículo de la dirección dando algunas instrucciones a las maestras (2) que fungen como apoyos técnicos acerca de algunas actividades que deben realizar durante el día, ya que las maestras no asisten a la Junta.

A pesar de que pasaba el tiempo el director no se disponía para asistir a la junta y la coordinadora le propuso ya convocarla debido a que pasaban de las 8:10. Repito, se respiraba un ambiente de tranquilidad en todas las acciones que se realizaban.

La sesión inició cerca de las 8:15 horas. Estaban presentes 12 de 14 maestr@s de grupo. Una maestra no había llegado y un maestro no se presentó ya que asistió a un evento convocado por la CNTE (Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación, agrupación alterna y subversiva al SNTE – Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación)

Se da inicio a la junta con tres actividades de protocolo que son: la salutación, el pase de lista y la lectura del Acta de Consejo Técnico correspondiente a la sesión del mes de febrero de 2010.

En estas tres acciones l@s asistentes tienen la actitud de estar poniendo atención a lo que les dicen tanto el Director como la maestra que dio lectura al acta.

A continuación el Director cede la palabra a la coordinadora del taller quien propone un juego por parejas denominado "Guerra de pulgares". Acerca del juego se explican las reglas del juego, omitiendo intencionalmente mencionar el objetivo de éste, mismo que se comentó al término de la actividad. La connotación del juego es que se adopta una verdadera rivalidad entre l@s contrincantes ya que es en

realidad una “guerra”, pero a la vez, como en una justa deportiva, cada vez que iniciaran un combate había que saludar al contrincante haciendo “caravanas” con los pulgares. Tod@s participaron con interés al inicio pero sólo una pareja jugó los tres minutos propuestos en las instrucciones del juego.

Una vez que terminó el juego se les comentó a l@s asistentes que el objetivo del juego es aceptar que se pueden tener sentimientos de ira y de rivalidad hacia los compañeros de trabajo, aún siendo amigos. Se solicitaron los comentarios hacia la actividad, mismos que fueron guiados con las siguientes preguntas: ¿aparecieron en mí sentimientos de rivalidad hacia mi contrincante?, ¿hice mi mejor esfuerzo?, ¿me dejé ganar?, ¿qué siento ahora mismo hacia mi compañer@ con quien jugué?

Las participaciones espontáneas fueron de 5 parejas:

1ª Es una pareja formada por una maestra de USAER y una de primaria. La maestra de USAER refirió que no sintió rivalidad hacia su compañera, pero que a ambas les quedó doliendo el brazo, por lo que supone ambas pusieron mucha fuerza en el juego. Refirió que no se dejó ganar pero que tampoco pudo ganar ningún asalto y que se siente “normal” con su compañera una vez que ha terminado el juego. La maestra de primaria solo asentía con la cabeza lo que iba refiriendo su compañera de juego. Su rostro mostraba una sonrisa. No pronunció ninguna palabra, pero se le veía a gusto.

2ª Esta pareja también está formada por una maestra de primaria y una de USAER. La maestra de primaria comentó que les gustó la actividad y que al igual que a las personas de la personas de la 1ª pareja les quedó doliendo el brazo y que sus dedos no se alcanzaban para someter a la otra. La maestra dijo que no se dejó ganar y que si intentaba derrotar a la otra pero que no se pudo. La maestra de USAER no hizo ningún comentario.

3ª La pareja estuvo formada por dos maestras de primaria. Una de ellas comentó que su oponente no presentó resistencia y que incluso decía “ya ganaste, ahora que hay que hacer”. Le decía que había que empezar otro round pero nuevamente se dejaba ganar y después de tres juegos ya no quisieron seguir jugando. Comentó que se sentía extraña hacia su compañera por haber ganado y que la otra se dejara ganar.

La otra maestra comentó que no sentía que se dejaba ganar pero que no tenía fuerza. No hizo más comentarios.

4ª Esta pareja estuvo formada por el Director y una maestra joven. El Director refirió que ambos pusieron mucho esfuerzo por ganar pero que la maestra había dominado el juego vencéndolo 3 a 2 rounds. El Director mencionó como importante que sentía muy fuerte a la maestra. Dijo que no sintió rivalidad ni de sentimientos de ira hacia la oponente. Comentó que después del juego se sentía “igual” hacia su compañera de trabajo.

También participaron otras parejas pero a solicitud de la coordinadora del taller. En los comentarios se destaca que nadie acepta haber sentido rivalidad ni ira hacia su oponente, que tuvieron siempre el propósito de ganarle al otr@, que no se habían dejado ganar y que no tenían sentimientos de enojo en ese momento hacia la persona con la que habían jugado.

La coordinadora del Taller les comentó a l@s asistentes que el análisis que deben hacer hacia el juego es de carácter sociológico en el que habrá que reflexionar en cómo se posicionan en “el campo laboral”, si existe competencia con la o el compañer@, si identifican rivalidad, si su actitud es pasiva o activa en las acciones que se emprenden en la atención de las problemáticas de la escuela, si proponen alternativas de solución a los problemas que surgen en su aula clase y patio o prefieren observar y apoyar a quien o quienes opinen sobre cómo resolver las situaciones problemáticas. Se solicitaron comentarios al respecto pero ya nadie comentó más.

Posteriormente a esta actividad se desarrolló el tema “el conflicto y la negociación”, propuesto como tema generador del consejo técnico y alrededor del cual se planeó el juego de interacción “guerra de pulgares” y el análisis de la realidad social escolar.

Debido a que el aula donde se llevó a cabo la reunión de consejo técnico no contaba con multimedia, no se hizo la proyección del power point y se emplearon fotocopias de la impresión de ésta.

La actitud de l@s presentes hacia la exposición del tema fue de interés hacia la propuesta de reflexionar sobre la situación que se vive en la escuela ya que, como se expresó en la observación de la sesión del mes de febrero, l@s docentes propusieron algunas alternativas de solución. Mencionaron también otras situaciones problemáticas que se han presentado, tanto en la relación maestr@ - alumna@, como en entre l@s alumna@s mismos. Al respecto se hizo énfasis en el papel del “mediador” en el conflicto, surgiendo comentarios y cuestionamientos como los siguientes:

1. Una maestra expresó con cierta preocupación por que su comentario fuera tomado mal por algun@s docentes ya que refiere que ella les dedica mucho tiempo a sus alumnos cuando le solicitan la mediación (generalmente trabaja con 1º ó 2º grado) y que cuando cambian de maestr@ el siguiente ciclo escolar le reprochan que los niñ@s son muy “quejumbrosos”.
2. Otra maestra comentó al respecto que había que enseñarles a ser asertivos y que de esa manera pudieran poco a poco ir resolviendo sus conflictos por sí solos. Comentó que es necesario enseñarles a comunicarse.
- 3.- Acerca de este segundo comentario otra maestra, que trabaja actualmente con 6º grado, comentó que este ciclo escolar ha tenido demasiadas situaciones problemáticas en la convivencia entre sus alumnos y que ha habido ocasiones que se siente muy cansada de escuchar a unos y a otros para mediar, pero que aún cuando ya está muy cansada y aún siendo alumnos de 6º, toma aire y no deja pasar el día sin escuchar al alumno o alumna que le solicitó su intervención. También dijo que es muy difícil saber cuándo es el momento en que ya l@s niñ@s no la necesitan y que adopta la responsabilidad desde el primer día del ciclo escolar hasta el momento en que entrega sus documentos al final del año escolar.
4. El Director hizo énfasis en recuperar la capacidad de escucha cuando l@s alumna@s solicitan la intervención, de manera que sea oportuna porque de no ser así deriva en problemáticas con los padres de los alumnos. Al respecto refirió que en este ciclo escolar ya se habían dado dos situaciones entre padres de familia porque en la escuela no se están resolviendo las diferencias entre l@s hij@s. Uno de estos casos fue entre dos madres de familia que lograron “hacer las paces” con la mediación de él, pero

que las notó poco convencidas. Refirió que incluso se dieron la mano pero no quedó del todo bien porque la situación incluía la invasión del espacio familiar por una de ellas (una mamá se presentó en la casa de la otra para reclamar la conducta del niño). Solicitó a las maestras de esos dos niños que estuvieran muy atentas a lo que siguiera. El otro caso fue entre dos padres (varones) que incluso se iban a ir a los golpes ahí en la escuela. También con su mediación se atendió y parece que se resolvió el conflicto.

Otro aspecto de la exposición que propició la reflexión por parte del Director fue la negociación, ya que implica ceder un poco de las partes para que el ambiente de trabajo no se deteriore.

Nuevamente se solicitó a l@s asistentes si había algún otro comentario que hacer respecto al tema y no habiendo más comentarios se dio paso al análisis de la realidad escolar propuesto como parte de la ASC.

La actividad consistió en explicar a l@s docentes el documento que en esa semana se les había hecho entrega para su comentario en esta Junta. En el documento se explicitan algunas dimensiones de análisis que la coordinadora del taller ha advertido en las reflexiones hechas por l@s docentes en las juntas de consejo de enero y febrero para saber si se identifican con lo que se ha concluido.

La propuesta es identificar en cuáles dimensiones es posible intervenir para que las cosas sean de diferente manera a como es y ha sido. Los comentarios que l@s docentes hicieron acerca del documento fueron los siguientes:

1. Una maestra de 2º grado toma la palabra para comentar que le parece muy completo el trabajo que se está realizando ya que se emiten comentarios con cortesía para plantear la situación de la escuela y la forma en que l@s maestr@s están trabajando. Agradeció la participación de la coordinadora del taller en las juntas de Consejo Técnico y le ofreció su amistad.
2. Una maestra de 5º comentó que le sirvió mucho un texto que le fue sugerido para trabajar en el grupo los problemas de conducta –a saber, el texto de Patricia Frola R., (2007). Los problemas de conducta en el aula: una alternativa de solución por medio del círculo mágico y otras actividades. México: Trillas – y que en varios casos de sus alumnos se han presentado cambios, lo que ha mejorado el clima de trabajo y así es que ha podido trabajar mejor. Mencionó que en el caso de un alumno no ha observado mejoras en su comportamiento.
3. Una maestra de 6º hizo el comentario del documento en el sentido del seguimiento que ahí se grafica ya que se va tomando en cuenta lo que han hecho y de forma consecutiva lo que han propuesto en cada caso, así como el compromiso de cada persona y el cumplimiento o no de los acuerdos a los que llegan como Consejo Técnico.
4. Una maestra de USAER refirió como un recordatorio de los acuerdos y facilita el seguimiento de los compromisos: me hizo recordar que habíamos acordado buscar el apoyo de la Delegación para solicitar un manteado para que haya más áreas con sombra y no se agolpen los niños en ciertas áreas del patio

El énfasis de esta actividad fue hacer explícito la problemática de la escuela, en especial, acerca de los problemas de conducta que se presentan a nivel aula y en el centro en forma global.

La coordinadora del taller da por concluida su participación haciendo mención de lo importante que son

sus aportaciones en la reflexión y actuaciones para atender las problemáticas de la escuela en general, recordándoles que el presente estudio sólo centra la atención en la forma en que l@s docentes de esta escuela detectan y atienden los problemas de conducta.

Registro de observación

Escuela Primaria E - 1

Actividad: Participación en Junta de Consejo Técnico.

Fecha: 23 de abril de 2010.

Lugar: Salón 18 de la escuela primaria

En esta reunión se advierte otra vez un clima de trabajo relajado, esto probablemente debido a la cercanía del período vacacional (recién regresaron a trabajar una semana antes, después de dos de descanso). Las maestras empezaron a llegar al plantel un poco antes de las 8 de la mañana, saludan amablemente y buscan un lugar para sentarse (aún estamos en la Dirección del plantel).

Aproximadamente a las 8:10 horas el Director pide que pasen al salón donde se llevará a cabo la reunión de Consejo Técnico.

Las personas suben al tercer piso con calma, conversando en pares o ternas. Se continúa observando un ambiente relajado.

Se da inicio a la Junta de Consejo Técnico a las 8:15 aproximadamente. Como ha sido costumbre, el Director hace uso de la palabra y "protocolariamente" da una bienvenida a todas las maestras presentes. A continuación y siguiendo con el protocolo, menciona que pasará "lista de asistencia" pero omite la actividad diciendo "estamos la mayoría". Cabe mencionar que faltaban por llegar dos maestros (varones). En el transcurso de la mañana se integró uno de ellos y el otro no asistió ese día a trabajar.

Una vez hecho el saludo y el pase de lista, y siguiendo con un protocolo que no se observa ya en todas las escuelas, se hace la lectura del Acta de Consejo Técnico del mes anterior (esta lectura se hace con el fin de hacerle modificaciones al documento si alguien lo considera pertinente). Dicho documento incluía información que no se llevó a cabo en la junta referida pero ninguna maestra ni maestro hacen comentario al respecto (la información era respecto a unas fechas de exámenes y de información de calificaciones a las familias de los alumnos).

La siguiente actividad quedó a cargo de la coordinadora del taller, con el Juego de Interacción "Liberación" (descrito en el anexo del Programa del Taller). Es una actividad en la que se promueve el uso de la fantasía para advertir la fuerza interior de que se es capaz para enfrentar problemáticas diversas y a la vez cómo la persona puede estar "sujetando" a alguien con sus actitudes y acciones, en diferentes "campos de acción", pero interesa destacar el terreno profesional.

Debido a que la actividad consiste en escuchar a la coordinadora del taller para imaginar la historia que se menciona, puede decirse que la participación de las maestras y maestro (el Director se salió de la reunión porque le solicitaron de la Zona Escolar unos minutos antes de iniciar) es pasiva durante la mayor parte de ésta. La actitud que se observa es de muy buena aceptación hacia las propuestas del taller y en sí hacia esta actividad que requiere de un gran esfuerzo para concentrarse en lo que se va pidiendo.

Desafortunadamente se dio una interrupción durante la actividad que provocó la desconcentración de las participantes (una mamá de un alumno llegó al salón y a parte de tocar varias veces en la puerta, llamó a la maestra que estaba buscando y aunque lo hizo con volumen de voz medio sacó de la concentración a muchas).

Se continuó la actividad tratando de no hacer caso a la interrupción pero no se logró recuperar por completo la concentración. Esto se observó porque algunos docentes ya no quisieron cerrar los ojos y además comentaron esto momentos después mientras se realizaba otra actividad.

Quizá por este incidente la sesión de comentarios fue muy breve. Aunque tod@s los rostros se veían con los músculos relajados y algunos sonrientes, sólo una maestra quiso hablar. Dijo: "siempre es bueno darse cuenta de que puedes liberarte de 'algo' que te está oprimiendo si eres capaz de darte cuenta qué es lo que te ata". Algunas maestras asintieron con la cabeza pero nadie más quiso hacer comentarios.

La siguiente actividad del taller fue la presentación de un power point titulado “La introspección como competencia docente”, siguiendo a Philippe Perrenoud (2004) en su libro *Diez nuevas competencias para enseñar*.

La observación en esta actividad es parecida a la anterior, se advierte buena aceptación a lo que se plantea - se observa en los músculos de los rostros relajados, la mirada atenta, hacen anotaciones en el documento guía de la exposición, nadie abandona el salón (ni para ir al baño), no hay cuchicheos, no hablan por celular, asienten con la cabeza – pero no expresan comentarios.

Se pasa entonces a la siguiente actividad del taller que es lo relacionado con la ASC y en la que se da continuidad a la toma de conciencia de los problemas de la escuela relacionados con los problemas de conducta, tratando de utilizar referentes teóricos, para explicar por qué es así y no de otro modo.

En esta actividad se ha llevado un acompañamiento de las propuestas y acuerdos que en el colegiado se expresan para resolver la grave problemática de violencia que presentan los niños de 6º grado durante el recreo.

Al hacer la revisión de lo planteado en la junta del mes de marzo, se observan algunos pendientes como el solicitar una lona a la Delegación de Coyoacán para que l@s alumn@s tengan más espacios con sombra (ya que “deben” pasar el recreo sentados en un lugar determinado).

Algunas maestras comentaron que no se ha realizado ninguno de los acuerdos de manera completa ni constante:

1.- Algun@s docentes siguen dejando bajar solos a los alumnos al patio y éstos crean desorden en lo que baja el o la maestra/o.

2.- Algun@s docentes siguen dando permiso de subir al edificio a l@s niñ@s durante el recreo y ést@s a veces suben con la intención de dañar el mobiliarios o robar cosas. Al respecto se aclaró la situación de l@s niños que aprovechaban el recreo para ir al salón a besarse (no se mencionó en este momento en qué consistió la aclaración de la situación, por tanto se preguntará después en particular al Director).

3.- La mayoría de l@s docentes no hace llamados de atención a l@s alumn@s si no son de su grupo y han dañado mucho los bebederos.

4.- Los sanitarios siguen siendo aprovechados para escribir insultos y para pelearse – sobre todo en el de los varones – y l@s maestr@s no reprenden a quien no es de su grupo.

5.- Nuevamente surge la propuesta de una maestra de grupo solicitando se proponga otra solución a la problemática ya que pese a la medida adoptada no se han obtenido resultados esperados y sigue manifestando que su grupo no está de acuerdo con la estrategia. El comentario no tuvo eco y sólo una de las maestras de USAER apoyó la observación del poco impacto que ha tenido la acción y también planteó que se analizara la problemática y se hicieran nuevas propuestas. Al igual que en el caso de la maestra de grupo, el comentario fue rechazado.

6.- Una maestra que recién se incorporó a la plantilla de personal propuso el dar como premio un “banderín” de disciplina, pero un maestro (y apoyado por varias maestras y el Director) le comentaron que en esa escuela los niños no respondían a ese tipo de premios: “no funciona el banderín en esta escuela”. Acerca de esta participación es relevante que la maestra aporta su opinión y propuesta con seguridad (se advierte en el tono y volumen de voz), emitiendo su comentario sin levantar la mano (y sin robar el turno a otro/a). Puede ser que se siente a gusto en el grupo y que el ambiente de trabajo le proporciona seguridad para decir lo que piensa a los/las demás.

7.- De manera muy leve una maestra comentó que hay que identificar y “atacar” directamente a los niños indisciplinados, aclarando que sería bueno que el Director abordara cada caso en específico. Ante esto el Director asintió con la cabeza pero no hizo comentarios.

El recreo seguirá acompañado y con medidas de mayor vigilancia hacia el grupo 6º B – el Director cuidará los sanitarios de los hombres y conversará con ellos en la siguiente semana para apoyar a la maestra de grupo.

Se puede concluir que la mayoría de l@s maestr@s, incluido el Director de la escuela, consideran que se perciben mejoras en la dinámica del recreo vigilado, aunque son pocas, y que es adecuado seguir así y reforzar la vigilancia.

Notas.

1.- Durante la exposición de pros y contras de la estrategia implementada uno de los docentes comentó que los alumnos de 6º B se comportan de manera muy grosera en el recreo, entre los mismos niños del grupo, con los niños más pequeños y que incluso fueron groseros con la Supervisora de la Zona Escolar cuando les llamó la atención para que mejoraran su comportamiento ignorándola. Todos los maestros y maestras hicieron gestos de desaprobación y algunas hasta emitieron algún aspaviento de enojo hacia esto último, pero nadie se cuestionó el por qué esos niños desobedecen a los adultos, si la Supervisora representa para ellos una autoridad o no, ya que el análisis de la conducta y las posibles decisiones dependen de lo que signifique esta persona para ellos. Podría ser que sólo sea un adulto a quien no toman en cuenta y no a una figura de autoridad o bien una figura de autoridad a la que deliberadamente deciden no obedecer. Hay que considerar que ni siquiera sepan qué es una Supervisora de Zona ni que hace su oficina en su escuela. Esto es, lo que habrá que investigar es si la persona a quien se desobedeció representa o no una autoridad escolar para los niños para tomar decisiones (se buscará poner en claro cuál es la situación de los niños para poder analizar mejor la problemática). No obstante no hubo comentarios a lo que el maestro expuso y esto se quedó en un iqué barbaridad!

2.- Algunos maestros y maestras, incluyendo al Director, al plantear alternativas de solución a la problemática de la conducta en el recreo utilizan expresiones como “atacar a los niños que son problema” o bien “los malos siempre andan en el sol”.

Respecto a la primera expresión ellos y ellas parecieran que no advierten la violencia que sus propias palabras expresan. Por lo menos nadie hace comentarios al respecto.

Acerca de la segunda expresión es posible advertir que tienen bien identificados o mejor dicho “etiquetados” a los Malosos de la escuela, o de un grupo y que esto prevalece sin que de verdad se actúe educativamente para mejorar la dinámica de la escuela. Aunado a que las mismas maestras y maestros generan y legitiman la “etiqueta”. Así en el discurso, cuando utilizan “los malos”, “los problemáticos” no necesitan decir los nombres de los niños o niñas y aparece un código entendible entre los maestros y maestras de esa escuela y que habrá que investigar los nombres y características de los comportamientos que les llevaron a ser denominados “problemáticos” y/o “malosos”.

3.- Llama la atención el comentario de un maestro que se le distingue en el grupo por su actividad en contra de “los charros” del SNTE y que aboga por los derechos de los trabajadores, pero que al referirse a las actividades de los niños y las niñas en el recreo hace énfasis el “lo que no se les debe permitir” y “lo que hay que controlar”, lo que hace referencia a incongruencias entre lo que considera como libertades básicas de los trabajadores y las formas de control que considera necesarias para tener “quietos” a los niños.

4.- Cuando refieren los y las docentes a “las mejoras” en la dinámica del recreo no son específicos/as (habrá que entrevistar a algunos/as) y se entiende que en donde prevalece el problema es con los alumnos de 6º y siendo más precisos, los alumnos (varones) del 6º B.

Registro de observación

Escuela Primaria E - 1

Actividad: Participación en pequeño Taller.

Fecha: 4 de junio de 2010 (JCT Mayo)

Lugar: Salón 1 de la escuela primaria

Debido a que no hubo junta de Consejo Técnico del mes de mayo (correspondía el día 28), el Director de la escuela autorizó realizar pequeñas charlas a la hora del recreo, no con el total de los docentes de la escuela, sino en grupos de 1os y 2os años, 3os y 4os, y 5os y 6os.

Este día se llevó a cabo la reunión con las maestras de 1º y 2º (4 maestras en total).

Ya que sólo se contaba con 30 minutos, destinados para el aporte teórico, no se realizó el juego de interacción.

El clima de la reunión fue tranquilo, muy relajado y con mucha participación por parte de tres de las maestras.

Se inició la reunión un poco después de las 10:30 horas, con dos maestras porque las otras dos habían ido al traer alimentos.

Como el tiempo avanzaba y no se juntaban las 4 maestras se consideró pertinente empezar la charla preguntando qué opinión tenían de los recreos vigilados y cómo se sentían al respecto.

La maestra de 2º B comentó que le parecía muy buena estrategia ya que tenía más control de los niños y a la vez los veía que se sentían más seguros y que se enteró que algunos de ellos eran amenazados por alumnos de 5º o 6º y esto se había terminado con esta forma de tener el recreo.

La maestra de 1º A comentó también que era muy buena estrategia porque podía cuidar más a los niños ya que empezaban a respetar su área destinada y que los niños grandes ya empezaban a dejar de molestarlos tanto.

(En el transcurso del relato se incorporaron las otras dos maestras que faltaban).

Se les comentó de qué se estaba hablando y se les pidió que comentaran al respecto.

La maestra de 2º A dijo que le parecía muy bien y que empezaba a haber respuesta por parte de sus compañeros en el sentido de que si sus alumnos de iban a una zona que no les correspondía y que a la vez ella lo hacía pidiendo a los niños de otros grupos que se fueran a la zona de su grupo y que los compañeros maestros no debían ofenderse por esas peticiones porque todos tenían que cuidar. Que era desgastante y cansado pero que era lo que les toca hacer de por sí y de la otra manera muchos maestros no cuidaban el recreo.

Se le pidió a la maestra de 1º B su opinión al respecto y comentó que también le parecía buena estrategia porque sus alumnos se pelean mucho y así los puede estar separando y cuidando para que obedezcan, de otra manera, si andaban por el patio no los podía ver y no los podía separar.

La maestra de 2º B, pidió salir un momento para atender a un niño que había dejado en su salón y comentó que es un niño que es medicado por tener dificultad para expresar emociones y se altera demasiado, hacia la alegría, el llanto o el enojo y que al alumnillo no le gusta que sus compañeros lo vean alterado.

La reunión se llevó combinando el texto propuesto del Power point impreso y los comentarios de las maestras, que puede decirse fueron muy abundantes, sobre todo por parte de las maestras de 2º B y de 1º A. Lamentablemente no es posible recuperar en su totalidad en este documento los comentarios y diálogos debido a que no se usa grabadora y el registro se deja a la memoria.

Al hablar acerca de las habilidades sociales se dieron comentarios de las maestras de la influencia tan fuerte del contexto familiar, haciendo mención de niños que se han vuelto recientemente agresivos

porque en su casa recientemente los han golpeado por no concluir la tarea. Coincidieron las 4 que el ambiente familiar es muy importante en la aparición de esas conductas y mencionaron algunos casos más, incluso de grupos que ahora están en 6º grado y que nunca se pudo atender correctamente porque los padres de familia no respondieron ante las actividades que la escuela y la USAER propuso para abatir el problema de conducta.

El siguiente comentario fue acerca de los niños “populares”, siendo la característica de éstos el tener un buen aprovechamiento escolar. Se comentó que en ocasiones el logro académico es motivo de rechazo, ya que son llamados “nerds” o “ñoños”, pero la maestra de 2º B comentó que ella opinaba que eso pasaba en los grados superiores porque en los chiquitos ella veía que los niños que sacan “10” son modelo de otros niños porque dicen que “ya casi se parecen a.... cuando mejoran su calificación”.

Por otra parte, al hablar acerca de popularidad y rechazo se hizo especial énfasis en los niños que pasan “invisibles” en el grupo ya que no son populares pero tampoco son rechazados. Se hizo especial mención de traer a la mente a esos niños que hoy están en las aulas. Aquí no hubo comentarios, sólo asintieron con la cabeza (cabe aclararse que estábamos a unos minutos de terminar el recreo y no había mucho tiempo para más comentarios).

El siguiente punto fue acerca de los niños rechazados en el grupo, casos en que generalmente se deben a la agresión. Se clarificó los tipos de conducta agresiva que se manifiesta en los escolares ya que dependiendo de éste es la forma de atención y se comentó el caso de Sandra de 2º B, que su agresividad es “instrumental” ya que no tiene la intención de dañar sino de obtener algo y la agresión es el instrumento para conseguirlo.

La maestra de 1º A comentó que en una junta de Consejo Técnico ella había comentado que no había una aceptación generalizada de los compañeros maestros hacia las estrategias que cada uno determina para atender los problemas entre los niños. Que ella interviene siempre como mediadora en los conflictos “siempre” cuando los niños acuden a ella y que esto era mal vito porque los hacía muy dependientes. A ella le parece desagradable que los compañeros comenten eso de su estrategia pero que lo seguirá haciendo.

La maestra de 2º B comentó al respecto que se trata de un proceso de los niños en el que en algún momento ya dejarán de solicitar el apoyo y podrán resolver solos sus diferencias (aunque a veces no lo hacen tan pacíficamente).

Para concluir se hizo especial énfasis en el desarrollo de las habilidades sociales y dentro de ellas el diálogo para la solución del conflicto. Se hizo especial mención al diálogo que debe desarrollarse entre los y las maestras en las juntas de consejo técnico para poder resolver las situaciones problemáticas de la escuela.

Registro de observación

Escuela Primaria E - 1

Actividad: Participación en pequeño Taller.

Fecha: 16 de junio de 2010 (JCT Mayo)

Lugar: Salón 18 de la escuela primaria

Observación
<p>Debido a que no hubo junta de Consejo Técnico del mes de mayo (correspondía el día 28), el Director de la escuela autorizó realizar pequeñas charlas a la hora del recreo, no con el total de los docentes de la escuela, sino en grupos de 1os y 2os años, 3os y 4os, y 5os y 6os.</p> <p>Este día se llevó a cabo la reunión con las maestras de 5º y 6º (5 maestras en total).</p> <p>Ya que sólo se contaba con 30 minutos, destinados para el aporte teórico, no se realizó el juego de interacción.</p> <p>El clima de la reunión fue tranquilo, muy relajado y con mucha participación por parte de tres de las maestras.</p> <p>Se inició la reunión un poco después de las 10:30 horas debido a que ninguna de las 5 maestras concluía su actividad con sus alumnos y permanecían con ellos en el salón aún que ya era la hora del recreo.</p> <p>Al hablar de lo correspondiente a “popularidad y rechazo” la maestra de 6º A dijo no estar en total acuerdo con lo que se menciona en el texto proporcionado, ya que considera tajante el clasificar en: populares, olvidados y rechazados.</p> <p>Al respecto la maestra de 5º B mencionó que se dan combinaciones y no es tajante sino sutil la diferenciación de uno u otro tipo.</p> <p>Para aclarar el contenido del texto se comentó también la posibilidad de realizar actividades en las que se pueda identificar a los niños según su popularidad en los juegos deportivos.</p> <p>La maestra de 5º A comentó que en su grupo se está presentando la situación de adquirir más popularidad por ser agresivo y que identifica seguidores de esto.</p> <p>Las maestras de 6º A y de 5º B comentaron que en sus grupos se daba la situación contraria, los niños agresivos son rechazados por la generalidad del grupo.</p> <p>La maestra de 5º B mencionó que su alumno que es muy agresivo a veces pareciera que cada vez es más agresivo y que el otro día le platicó que su papá lo llevó a ver una pelea de hombres callejera. Al respecto se comentó la influencia de las dinámicas familiares sobre la conducta que presentan los alumnos en la escuela y la forma en que la agresividad se autoalimenta en la persona, lo que genera que cada vez la persona agresiva sea más agresiva.</p> <p>La maestra de 5º C mencionó que también podían haber factores genéticos que determinan la conducta, a lo que se complementó diciendo que la combinación de lo biológico y lo cultural influyen en el comportamiento de l@s alumn@s en la escuela.</p> <p>Debido a lo escaso del tiempo de que se disponía se propuso comentar algunas situaciones que vive la escuela, que la maestra de 5º B platicó días antes a la coordinadora del Taller, acerca de hurtos a los alumnos durante la hora del recreo (directo a sus mochilas) ya sea en pertenencias o a su dinero y de unos recados ofensivos que elaboraron unas de las alumnas de este grupo para otra niña.</p> <p>La maestra de 6º A comentó que en su grupo la solución a los robos se había dado al identificar a los alumnos que lo estaban haciendo y que fueron amonestados para que dejaran de hacerlo. También platicó que se dieron situaciones muy tensas entre cuatro de sus alumnas, pero que se empezó a polarizar la situación y después más niñas estaban involucrándose en la situación sin saber exactamente que lo había generado. Al respecto se habló con las mamás y papás de las niñas y aún se empezaba a complejizar</p>

la situación ya que las madres se irritaron diciendo “qué cosa tan mala le habrá hecho la otra niña para que despierte su odio hacia ella”. La situación se solucionó haciendo hablar a las niñas obligándolas a ser muy específicas con lo que querían decir con cada uno de sus comentarios, sacando en claro, frente a las mamás, que no tenía la suficiente importancia cada uno de los comentarios que ellas habían hecho. Esta actividad, que fue muy estresante para la maestra, fue acompañada con el director, al que según la maestra de grupo los padres y madres de familia lo advierten como una autoridad.

La maestra de 5º B comentó que en su grupo también unos padres (hombres) se involucraron en los enojos de sus hijos y que incluso se iban a dar golpes en el salón, pero que pudo pedir la intervención del director y logró hacer que se tranquilizaran para hacer hablar a los niños y que fueran más específicos con sus diferencias, encontrando, al igual que en el caso de las niñas de 6º A que los comentarios que desencadenaron las diferencias no eran relevantes (según los adultos).

También comentó la maestra de 5º B que se presentan conductas violentas entre los niños por “defender el honor” de las niñas de un grupo u otro, como el caso de los niños que se besaban: Estos niños eran novios pero ya se separaron porque un niño compañero de la niña [involucrada], le reclamó al novio por meterse con las niñas de su grupo.

La otra situación, la de los recados ofensivos a una niña hechos por otras tres de 5º B dio lugar a comentar brevemente acerca del Bullying, a lo que la maestra de 5º C se declaró desconocedora del término, pero no alcanzará el tiempo en las sesiones del Consejo Técnico para desarrollar el tema.

No se comentó la forma de resolver la situación antes de que sea más compleja, pero la maestra comentó que lo que ya había hecho es hablar con las mamás de las tres niñas para enterarlas de sus formas de juego, a lo que obtuvo una buena respuesta por parte de las madres quienes dijeron apoyar a la maestra para evitar que volviera a suceder la acción.

Por último se platicó acerca de la posibilidad en la escuela las habilidades sociales y la conducta prosocial, mediante el juego con reglas (juego educativo) y con el diálogo, poniendo como posibles actividades “La asamblea” y “El círculo mágico”.

Se dio por terminada la reunión y ya en el pasillo la maestra de 6º A comentó a la coordinadora del Taller que desconoce las actividades que se mencionaron pero que encuentra relación de lo que se platicó con una sección del libro de “Formación Cívica y Ética” que se llama Caja de Herramientas, en la que encuentra una forma de desarrollar el diálogo con sus alumnos, quienes presentaban desde el inicio del ciclo escolar comportamiento poco positivo para el desarrollo de las actividades escolares.

Quedó sin resolver lo de los robos en 5º B. anotar en el análisis esto.

Registro de observación

Escuela Primaria E - 1

Actividad: Participación en pequeño Taller.

Fecha: 18 de junio de 2010 (JCT Mayo)

Lugar: Salón 6 de la escuela primaria

Observación

Debido a que no hubo junta de Consejo Técnico del mes de mayo (correspondía el día 28), el Director de la escuela autorizó realizar pequeñas charlas a la hora del recreo, no con el total de los docentes de la escuela, sino en grupos de 1os y 2os años, 3os y 4os, y 5os y 6os.

Este día se llevó a cabo la reunión con l@s maestr@s de 3º y 4º (2 maestros y 3 maestras).

No se llevó a cabo dinámica grupal debido a que sólo se cuenta con 30 minutos, pero el clima que se ha establecido en estas reuniones permite una interacción alta entre los participantes.

Se alcanzó a comentar un poco acerca de cada tema que compone el documento guía (impresión del power point), pero llamó la atención a la maestra del 3º B el que no se proponen posibles soluciones a los problemas y específicamente “acciones” a realizar cuando se presentan.

Al respecto se comentó que es necesario conocer más a profundidad las “redes” que se tejen “por debajo del problema”, ya que una situación crítica es sólo el resultado de todo un proceso donde se entran pequeños desacuerdos, formas parciales de resolverlos, características de los involucrados, situaciones posteriores a cada una de las desavenencias. SE OBSERVA CIERTA ANGUSTIA EN LA MAESTRA DEL 3º B POR RECIBIR ACCIONES CONCRETAS PARA RESOLVER LAS PROBLEMÁTICAS QUE SE LLEGAN A PRESENTAR EN LOS GRUPOS.

Hubo necesidad de decir en concreto algunos libros acerca del desarrollo de habilidades sociales para reducir la inquietud de la maestra de 3º.

El maestro de 4º B comentó que sería bueno que los y las maestras fueran más compartidos y que esto lo vieran los alumnos, ya que l@s presentes coincidieron que las habilidades sociales de aprenden también por imitación.

Las reuniones destinadas a esta fase del Taller se han distinguido por la gran cantidad de participaciones que tiene cada uno de los y las maestras, en las que exponen sus experiencias en cuanto al trabajo cotidiano y sus formas de solucionar los problemas que aparecen en el aula.

La maestra de 4º A compartió la forma en que, de manera preventiva, resuelve situaciones de conducta en el grupo: el primer día de clases forma un círculo con sus alumnos y sentados en el piso les pide que se presenten, que digan lo que les gusta, lo que no les gusta y cómo les agrada que les digan. Manifiesta que esta actividad le ha funcionado varias ocasiones y que por eso la sigue realizando.

Registro de observación

Escuela Primaria E - 1

Actividad: Participación en Junta de Consejo Técnico.

Fecha: 25 de junio de 2010.

Lugar: Salón 4 de la escuela primaria. Nota: Para efectos de descripción de la sesión la dividiré en 3 partes:

1.- Juego de interacción "Formemos un equipo" y exposición del tema correspondiente.

2.- Juego de interacción "¿Quién habla y a quién?"

3.- Reflexión de la ASC

1.- La junta dio inicio a las 8:15 horas, aproximadamente, en el salón 4, que es de características similares al salón 18, descrito en observaciones anteriores. Se llevó a cabo en este salón debido a que estaban aseando los salones del 3er piso, que es donde se ubica el que se utiliza de costumbre.

Se encontraban presentes l@s 14 maestr@s de grupo y el Director. Las maestras de USAER no pudieron asistir (ya que fueron convocadas a otra escuela para llevar a cabo su propio Consejo Técnico) y esto modificó un poco la planeación de los Juegos de Interacción planeados para esta junta:

a) Se le había pedido a una de las maestras de USAER que realizara las observaciones de la actividad "¿Quién habla y a quién?" que se llevaría a cabo durante el desarrollo de la Ficha de trabajo correspondiente al día de hoy (material enviado por la SEP). Finalmente este registro se llevó a cabo por la Coordinadora del Taller.

b) La formación de equipos del Juego "Formemos un equipo" se alteró por la falta de integrantes del Consejo Técnico.

La junta empezó con la parte protocolaria de ésta: la bienvenida, el pase de lista y la lectura del acta anterior.

A continuación se realizó el juego "Formemos un equipo". Nuevamente se advirtió buena disposición por parte de l@s maestr@s para participar en la actividad. Los rostros se observaron relajados y atentos a las instrucciones así como a realizar las indicaciones que se daban.

En este juego en ocasiones cada integrante puede elegir a otro/a o puede ser "elegible" entre otros/as. En estos momentos es posible observar temor tanto en las personas que eligen, como en las que van a ser elegidas, ya que su mirada y gestos busca la aprobación de los demás, y por otra parte, hay expresiones de "ya que" cuando son elegidos/as. Debido a que la consigna para hacer la actividad tiene la connotación de "formar un equipo muy eficiente para llevar a cabo una ceremonia cívica que contemple poesía, música y danza", se genera expectativa tanto para quien elige, ya que debe escoger a l@s maestr@s más aptos para ello y desencanto cuando no se es elegido.

También resulta interesante observar que debido a que en ocasiones tenían que elegir personas que son muy afines (por su lazo amistoso y de años de ser compañer@s de escuela) y que entre ellas no podías escogerse, se observó un poco de nerviosismo al quedar en equipos separados (se hace la aclaración de que no se operó la actividad que se menciona en la consigna dicha para formar los equipos).

Al iniciar la actividad se pide que se numeren en serie de 1 y 2, donde l@s número 2 escogerán de entre l@s número 1 a quienes sean aptos para la tarea. La persona elegida tiene la posibilidad de rechazar la invitación. Se dio un poco la sorpresa de no poder elegir a l@s amig@s ya que también tenían la consigna de elegir. Una vez que se formaba una pareja había que elegir a otra pareja. Aquí se observó que un@ de l@s dos decidía y el/la otr@ se limitaba a aceptar.

Nunca se presentó el caso de que alguien elegido rechazara la invitación.

Debido a que faltaron cuatro personas con las que se contaba para hacer el juego hubo un momento en que ya formado un equipo se tuvo que pedir que lo dividieran para continuar a la siguiente formación. Esto también generó sorpresa y aunque se resolvió en segundos se pudo advertir nerviosismo para proponer y actuar. El discurso de lo políticamente correcto circula en las juntas, (provocado quizá por los años de permanencia del personal en la escuela ya que 10 de l@s 14 tienen más de cinco años trabajando juntos) genera comentarios aduladores y que se abstienen de decir su pensar para no exponerse ante l@s demás ya que no solo les conocen sino que tendrán que seguir juntos por más tiempo, ¿años quizá?

Una persona organizó al equipo y propuso quienes estarían en un equipo y quienes en el otro.

Una vez formados dos grandes equipos (de 7 cada uno) se pidió que intercambiaran impresiones acerca de los momentos en que se tiene que elegir a un compañero, la forma de organizarse con otros para elegir y de estar en la posibilidad de ser elegidos y estar en la posibilidad de rechazar la propuesta.

Después de tres minutos en uno de los equipos ya no se hacían comentarios así que la coordinadora del taller se integró en éste para provocar comentarios al respecto de la actividad, ya que el otro equipo seguía muy animado intercambiando impresiones. En general los comentarios fueron de haberse sentido a gusto en el grupo “no me provocó incomodidad ninguna de las dos posiciones”, “yo me siento bien en cualquier grupo” “no siento feo que me elijan o tener que elegir. Se observó que en este grupo, sin percatarse las maestras iban cerrando el círculo y dejando fuera al varón que había quedado ahí. El maestro no realizó ningún comentario acerca de la actividad y tampoco hizo notorio que lo iban segregando del grupo. La actitud del maestro era inexpresiva, no se le veía a disgusto ni contento, tampoco se le veía fastidiado por la actividad.

Nuevamente se agotaron los comentarios en este equipo acerca de la actividad y una maestra hizo notar que en el otro equipo el Director de la escuela se había erigido “líder” y dirigía la serie de comentarios haciendo participar a todos aunque no tuvieran la intención espontánea de hacerlo.

Después de 5 minutos, aproximadamente, se invitó a l@s maestr@s a que pasaran a sentarse a sus lugares de la Junta para hacer comentarios abiertos al grupo.

Nuevamente aparece el discurso de “yo no sentí feo ni al elegir ni al ser elegible”, “yo puedo trabajar con cualquiera muy a gusto”.

Una maestra comentó que era bueno cambiar de equipos de trabajo para conocer a las otras personas ya que “podría prejuiciar a los otros sin conocer como son en realidad”.

Solamente una persona comentó que si sintió “feo” que no hubieran elegido a ella y a su pareja. A partir de este comentario se expusieron otros acerca de la situación en que se pone a los niños cuando se les hace que formen equipos poniendo a dos líderes para formar los grupos. Al respecto se mencionó la dificultad que se tiene para rechazar las propuestas cuando no se quiere formar parte de un grupo y que si existe en muchas ocasiones inconformidad de hacer equipo con algún compañero y que esto provoca, en ocasiones, que la eficiencia en la tarea baje.

Se aprovechó este momento para desarrollar el tema “Dar y recibir ayuda: el equipo de trabajo” (Uso de diapositivas impresas debido a que el salón donde se llevó a cabo la junta no cuenta con equipo de computo y multimedia).

Durante la exposición se consideró pertinente retomar el tema del “conflicto y la negociación” para resaltar la importancia del “desacuerdo” en los grupos de trabajo como motor para el cambio y la mejora de la tarea. El impreso también permitió analizar la situación del grupo (el Consejo Técnico) respecto a su conformación desde diferentes aspectos: cantidad de personas, formación profesional, sexo, experiencia profesional y cantidad de años de permanencia en la escuela y que el entramado social, laboral y profesional que se forma es *sui generis* y por lo tanto es conveniente aprovechar los diversos puntos de vista existentes hacia cada una de las problemáticas que se presenten en la escuela para la resolución de éstas de la mejor manera y con buen impacto educativo.

2.- El Director de la escuela me solicitó que expusiera mi punto de vista acerca de la forma en que estaban resolviendo en particular el problema de la conducta durante la hora del recreo, a lo que se mencionó que la estrategia adoptada para el momento crítico había sido buena pero que requerían analizar, de manera compleja, el proceso (no causas) que hizo que se generara tal grado de convivencia inadecuada entre l@s alumn@s. Se ilustró con la analogía de “la punta del iceberg”, comentando que se trabajó acerca de la conducta que presentan los niños pero luego ya no se analizó el por qué de su presencia, lo que representa la parte más grande y compleja de la problemática.

Algun@s maestr@s comentaron que la problemática se presentó por la falta de compañía de l@s docentes durante el recreo y también a la falta de apoyo entre ell@s para llamar la atención, dando algún@s más peso a una que a otra, pero nadie comentó que es la combinación de éstas y otras las causas y etapas del problema para llegar a lo que se presentó.

Como resultado de estos puntos de reflexión una maestra propuso que en los primeros días del siguiente ciclo escolar se elaborara el reglamento de la escuela (formar un solo frente hacia los padres en la organización de la escuela) a lo que casi tod@s asintieron con la cabeza y otra propuesta, ésta por parte del Director y que fue bien recibida, fue el dividir el recreo en dos “tandas”, una para los niños de 1º, 2º, y 3º (de 10:00 a 10:30) y otra de 4º, 5º y 6º (de 10:30 a 11:00). A esta propuesta se le recomendó que en cada horario se combinaran niñ@s de todos los grados

Una maestra comentó que la elaboración del reglamento no aseguraba en nada una mejora de la situación de la escuela si no se empezaba a mostrar compromiso hacia los acuerdos y así se podían elaborar “mil reglamentos” la situación no cambiará.

A partir de ese comentario el Director les solicitó a l@s maestr@s que hicieran un “autoanálisis” de su posición respecto a su participación en el recreo recordándoles que algunos no bajan con su grupo, los dejan subir a los salones, no les llaman la atención si se alejan de su lugar, no respetan su área de recreo, etc., y que como refería la maestra la elaboración del reglamento podría significar inversión de tiempo que no daría fruto si no se accionaba.

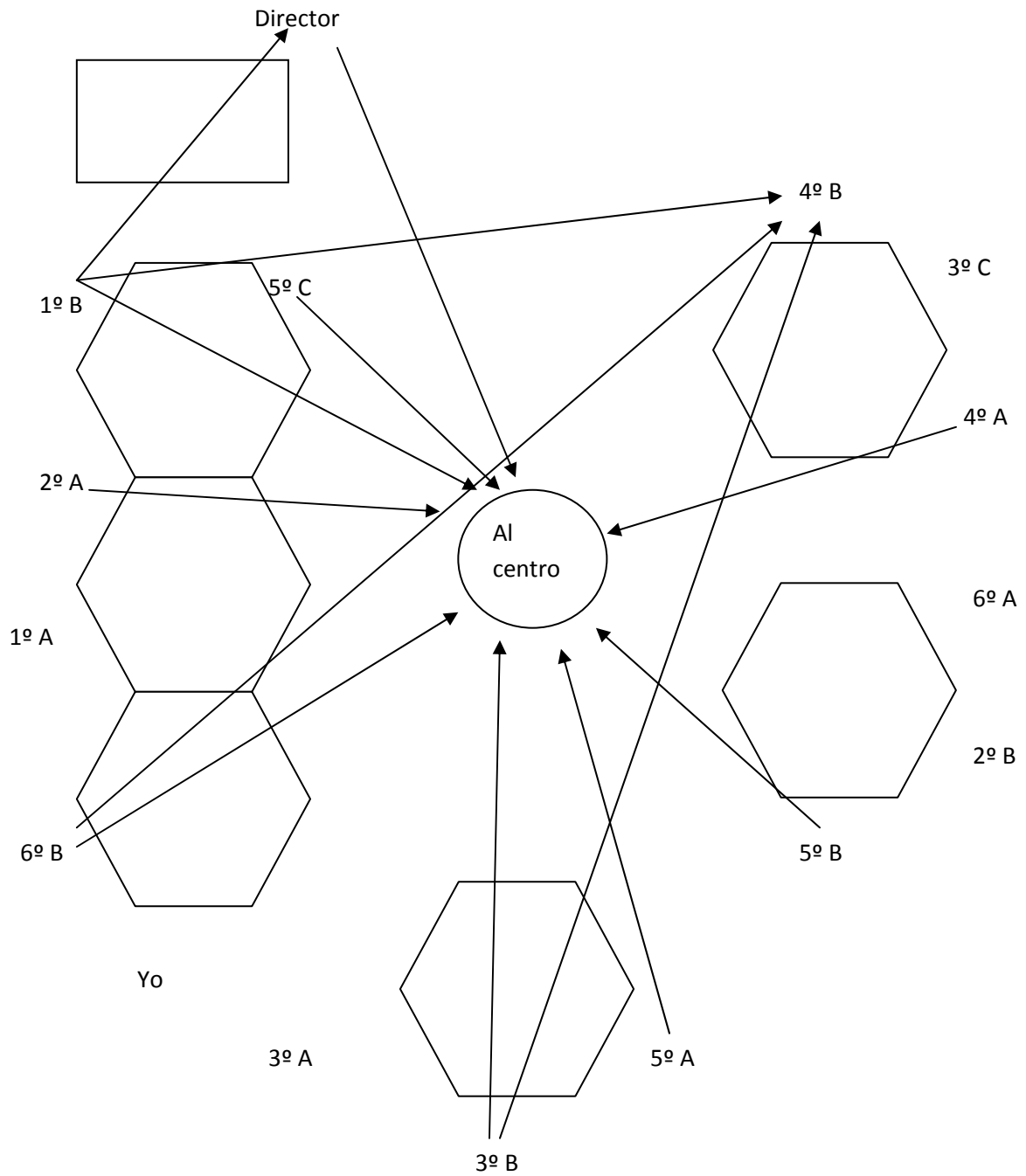
Otra maestra concluyó al respecto: “mi compañera y yo ya entendimos que los maestros somos los que estamos mal y mientras no modifiquemos cualquier cosa que se proponga no va a funcionar bien”.

Este comentario provocó risas de algún@s pero ya nadie comentó otra cosa. En este momento concluyó la junta de Consejo Técnico y ya no hubo más comentarios.

3.- Durante el trabajo de la ficha de trabajo que envía la SEP (tema “Aprender con textos informativos” se observó poca participación en general. La mayoría de los comentarios se dirigen al “centro”, esto es, se hacen comentarios abiertos, sin destinatario.

Cinco de catorce personas no comentaron nada.

** No se registran las participaciones más por así considerarlo conveniente aunque vale la pena comentar se trató de participar lo menos posible.*



SIMBOLOGIA

→ Dirección del comentario: quién emite y a quien lo dirige.