



Maestría en Educación Básica

**La creación colectiva de contextos para
la resolución de conflictos en la
escuela primaria.**

Miguel Ángel Serrano Benítez.

María de Lourdes Sánchez Velázquez (Asesora)

DICTAMEN DEL TRABAJO PARA TITULACIÓN

México, DF, a 20 de marzo de 2015.

C. MIGUEL ÁNGEL SERRANO BENÍTEZ

PRESENTE:

En mi calidad de Presidente de la Comisión de Titulación de esta Unidad y como resultado del análisis realizado al **PROYECTO DE INTERVENCIÓN** titulado **“LA CREACIÓN COLECTIVA DE CONTEXTOS PARA LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS EN LA ESCUELA PRIMARIA”** que usted presenta como opción de titulación de la Maestría en Educación Básica, le manifiesto que reúne los requisitos académicos establecidos al respecto por la Institución.

Por lo anterior, se dictamina favorablemente su trabajo y se le autoriza a realizar los procedimientos necesarios para presentar su examen profesional.

ATENTAMENTE
“EDUCAR PARA TRANSFORMAR”



S. E. P.
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 097 D.F SUR
DIRECCIÓN
DR. JUAN MANUEL SÁNCHEZ
PRESIDENTE DE LA COMISIÓN DE TITULACIÓN

DEDICATORIA

Con mucho amor a todas aquellas personas que me ayudaron a concluir mis estudios de Maestría.

A mi Esposa, a mis hijos gracias por haber cedido su tiempo y espacio en favor de mi superación profesional.

ÍNDICE.

INTRODUCCIÓN.	6
I. DIAGNÓSTICO SOCIOEDUCATIVO.	9
1. Fundamentación epistemológica.	9
1.1. Metodología Investigación-acción.	11
1.2. Contexto social y político.	25
1.2.1. La educación en el contexto internacional.	25
1.2.2. El contexto nacional que se subordina.	30
1.2.3. El enfoque por competencias en el marco de la RIEB.	36
1.3. Contextualización del entorno geográfico.	39
1.3.1. Contexto geográfico.	39
1.3.2. Contexto socioeconómico.	42
1.4. Contexto Institucional.	45
1.5. Reflexión sobre la práctica de enseñanza de los profesores.	49
1.6. Análisis y elección de la problemática.	53
1.7. Diseño del diagnóstico.	55
1.7.1. Instrumentos.	55
1.7.2. Procedimiento para la realización del diagnóstico.	57
1.7.3. Análisis de la información y resultados.	59

1.8. Definición de la problemática.	81
II. FUNDAMENTACIÓN DE LA INTERVENCIÓN.	85
2.1. El contexto.	89
2.2. El conflicto.	92
III. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN.	99
3.1. Diseño de la propuesta de intervención.	99
3.2. Objetivos.	101
3.3. Estructura del plan de intervención.	102
3.4. Evaluación y seguimiento de la intervención.	122
3.5. Resultados e impacto de la intervención.	152
CONCLUSIONES.	154
REFERENCIAS.	160
ANEXOS.	

INTRODUCCIÓN.

La presente propuesta de intervención tiene como origen las observaciones personales realizadas a lo largo de 20 años de servicio docentes y 2 como director que me indicaban una marcada tendencia de los actores educativos, con los cuales trabaje y trabajo, en asumir el conflicto como un déficit indeseable dentro de las escuelas que es preciso evitar y en ocasiones ocultar. Esta tendencia me despertó el interés docente, y una clara necesidad directiva por hacer de ellos una posibilidad educativa de transformación.

El conflicto es una constante latente en todos los contextos humanos debido a que toda persona, dependiendo de su voluntad, posee cierto grado de poder que utiliza para satisfacer sus necesidades individuales, colectivas, adyacentes, complementarias o antagónicas rompiendo con ello, en ocasiones, el delicado equilibrio de la convivencia humana y poniendo en marcha procesos desestabilizadores que, dependiendo de las circunstancias funcionan como un motor de transformación que en ocasiones propician grandes desencuentros o avances sociales.

Por ello, nuestro análisis de los procesos conflictivos que se presentan entre los integrantes de una institución educativa, se enmarca dentro de una perspectiva teórica de corte sociocultural debido a que reconocemos a los conflictos como un producto de la interacción objetiva y subjetiva de las personas dentro de contextos situados, funcional porque reconocemos al conflictivo como un proceso humano que aporta conocimientos susceptibles de ser observados, analizados y explicados; y activa, ya que es mediante la intervención en los conflictos que se puede influir en el devenir de los sucesos humanos y que posiblemente sean una fuente de nuevos conocimientos, (Bertoli, 2006). Lo que implica un compromiso ético debido a las posibles implicaciones y consecuencias de intervenir en sistemas complejos donde no se pueden prever todas las variables implicadas.

“Todas las instituciones, y la escuela no es precisamente una excepción, se caracteriza por vivir diversos tipos de conflictos, de distinta índole y diferente intensidad que surgen en el seno de las interrelaciones cotidianas y de las acciones comunes”, (Jares, 1997: pág. 53). Bajo la aparente imagen de “aconflictividad”, que exige la estructura educativa, los centros escolares desarrollan su cotidianidad donde se incuban, frecuentemente, procesos conflictivos que le dan sus características centrales y definitorias como organización y sistema.

Un sistema centralizado, autoritario y homogeneizador advierte este peligro y norma todos los escenarios donde los actores conviven día con día esperando lograr una estructura que funcione con normalidad, continuidad, eficiencia y eficacia. Impulsando dentro de la organización educativa una idea, que se impone por medios verticales de autoridad y de poder, donde el conflicto se considera una disfunción que hay que excluir, evitar y corregir lo más pronto posible para que la institución trabaje con normalidad. Idea que “Obviamente... lejos de ser casual o neutral, está ligada a la expresión dominante de un tipo de ideología, la ideología tecnocrática-positivista, que niega y estigmatiza la existencia del conflicto”, (Jared, 1997). Así que, “las escuelas fueron realmente diseñadas como mecanismo de control político tanto para el gobierno como para el sindicato”. (Elizondo, 2011: pág. 185)

De acuerdo con Juan Carlos Torrego, (2007), el abordaje de los conflictos escolares requiere necesariamente de una perspectiva multifactorial que observe el fenómeno desde distintos puntos de vista, que los confronte desde diferentes ámbitos y que los resuelva de una forma creativa y en constante revisión. Concentrarse en un solo aspecto de los conflictos limita la comprensión y la intervención para su resolución, por ello es necesario analizar el contexto donde surgen sin omitir ninguno de los aspectos que lo motivan ni aquellos que aseguran su exitosa resolución para la transformación humana.

“Un contexto se delimita por lo que la gente hace, dónde y cuándo lo hace y, en este sentido, las personas que interactúan llegan a constituir el contexto para los demás” (Lacasa, 2001 p. 340). Así todo contexto conflictivo nace de la interacción dinámica de los sujetos dentro de un espacio simbólico muy relativo. Nuestro tiempo y espacio educativo funciona localmente con individuos que lo determinan y le dan sus características distintivas, pero que a su vez, está enmarcado dentro de un ámbito nacional donde se han estructurado en grupos corporativos; los cuales responde a un contexto mundial que le impone acuerdos y compromisos. Transformar esta realidad será muy difícil desde una perspectiva individual y más si no se sabe a dónde se quiere llegar y para qué.

En este marco, la escuela se considera un espacio donde se reúnen una diversidad de individuos con necesidades, expectativas, ideas e intereses, que mantiene puntos diversos de lo que debe ser su funcionamiento. Por un lado ser reproductora de la cultura o ser transformadora de la misma. Esta decisión, a mi parecer, tiene que surgir de un ejercicio de libertad y participación de los individuos directamente vinculados a la escuela donde la reflexión, el acuerdo y las acciones logren transformar sus restricciones y acrecentar sus logros.

Superar los obstáculos escolares y extraescolares que envuelven y afectan el funcionamiento de las escuelas es altamente complicado ya que la normatividad que las hace funcionar es el producto de estrategias políticas corporativas que buscan, en general, la continuidad de un sistema. Es por ello que el accionar de los docentes está enmarcado por un gran número de restricciones culturales, estructurales y normativas. Y sin embargo cruzarse de brazos no parece ser la solución. Y más si reconocemos que “el conflicto puede enfocarse básicamente como una de las fuerzas motivadoras de nuestra existencia, como una causa, un concomitante y una consecuencia del cambio, como un elemento tan necesario para la vida social como el aire para la vida humana” (Galtung, 1981, pág. 11).

La reforma integral de la educación básica (RIEB), promueve la capacitación de los alumnos para alcanzar un perfil de egreso que mejore sus posibilidades para insertarse en el mundo laboral, por ello, se le da prioridad a que desarrollen competencias en los avances de la ciencia, del conocimiento, de otras lenguas, en el dominio de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Reclama también el aprendizaje centrado en la personalidad y las necesidades educativas individuales de cada alumno. Sin embargo, esto es medianamente posible mientras no se mejoren y construyan relaciones sociales positivas entre la comunidad educativa, ya que el contexto social y de convivencia de las escuelas son sustentos u obstáculos en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Tal vez, el reto más interesante dentro de nuestra investigación-acción, que impulsamos como colectivo escolar, proviene de identificar el dinamismo de los factores potencializadores, las características contextuales de los escenarios, y el papel de los diversos participantes en la génesis, desarrollo y desenlace de los conflictos. El objetivo aquí propuesto sería identificar dónde se puede intervenir para hacer de los procesos conflictos un instrumento educativo de transformación y determinar su viabilidad dentro de una estructura escolar de orden gubernamental. Por lo anterior, este trabajo es un esfuerzo por describirlos, comprenderlos y transformarlos.

I. DIAGNOSTICO SOCIO EDUCATIVO.

1. Fundamentación Epistemológica.

La presente investigación se basa en una postura epistemológica surgida del paradigma críticos de investigación social que propone que los sujetos analicen su contexto para tomar conciencia de sus circunstancias, necesidades y problemas; para que actuando en consecuencias adopten opciones para transformarlas, satisfacerlas y resolverlas; generando conocimiento a partir de su acción y colaboración concreta; que propiciaran experiencias las

cuales deben ser sistematizadas y estudiadas reflexivamente para proponer la exploración de nuevos caminos de intervención. Esta intervención no puede ser casual ni improvisada, debe partir del conocimiento dialéctico de la realidad social concreta de los sujetos, que les permita reflexionar sobre sus relaciones como totalidad, (Popkewitz, 1988), donde existen contradicciones que crean conflictos incluso en el mismo proceso de investigación que será necesario analizar para localizar las problemáticas y resolverlas autónomamente. Con esta postura epistemológica pretendimos dotar a los que en ella participamos, con una metodología alterna a la de la estadística y su manejo, en pro de la justificación de los hechos. Promoviendo que la acción fuera la actividad más amplia dentro de nuestro procesos de investigación de modo que sus consecuencias puedan ser catalogadas, analizadas y valoradas por los directamente interesados en ese conocimiento, (Ander-Egg, 1990).

El presente estudio de corte cualitativo se fijó como propósito central por medio de una intervención activar la participación de los recursos humanos e institucionales de la escuela para lograr transformar la situación de conflicto improductivo en situaciones que mejoren tanto el aprendizaje de los alumnos como el de los docentes, no sólo en el pilar educativo del saber ser, sino también el de hacer y saber. Transformando el contexto de una forma consiente e integrada; identificando y describiendo la forma en que se gestan los conflictos dentro del plantel escolar; evaluando las repercusiones en la dinámica de la escuela al implementar acciones sistemáticas de resolución de conflictos durante un ciclo escolar; poniendo especial interés en la observación de la práctica docente y directiva durante el manejo del conflicto tanto a nivel comunicativo, como de gestión del centro escolar.

El conflicto natural presente en la cotidianidad de la escuela fue el motor impulsor del cambio a través de acciones articuladas tendientes a modificar la dinámica interna del plantel y a, disminuir la tensión. La premisa fue que cambiando una o varias de las características significativas de la situación conflictiva se puede conseguir que la conducta de los involucrados

también cambie en favor de la resolución de los problemas sin necesidad de un cambio proveniente del exterior. Procurando que la mayor cantidad posible de docentes se apropien de ese saber y de los instrumentos empleados para resolver conflictos como medios para su propia autorrealización, a nivel individual, grupal y comunitario, (Ander-Egg, 1990).

1.1. Metodología Investigación-acción.

Analizando nuestra práctica docente. (Deseo de sentirse bien).

En la primera fase del proceso de investigación acción participativa retomamos las propuestas teóricas de Fierro, (2012), Ander-Egg, (1990), Torrego, (2007), y Latorre, (2010), que señalan que la investigación acción concibe a la comunidad, en nuestro caso educativa, y a cada uno de sus miembros como el principal e insustituible recurso humano que implementó los procesos metodológicos. Son la parte sustantiva del método, por lo que resultó necesario que en un primero momento creáramos, a través de la reflexión, una visión general acerca del contexto donde desarrollamos nuestro trabajo docente cotidiano, tomando en cuenta aspectos como su responsabilidad personal, sus relaciones sociales y los conflictos que enfrentan y que desearían cambiar, (Fierro,2012). Lo que requirió que cada uno de los docentes que intervinieron tuviéramos un mínimo de pautas y elementos técnicos-operativos para que la participación fuera productiva y posible. Aclaremos que las fases de la investigación acción son aspectos estrictamente metodológicos, que se basan en criterios fundamentales de la lógica y del método científico, (Ander-Egg, 1990), pero su variante fundamental es introducir formas de participación para que todos los responsables, usuarios o beneficiarios de un programa puedan conocer mejor su realidad, decidir sobre lo que se hace y actuar conjuntamente con otros de cara a la solución de sus problemas, a la satisfacción de sus necesidades y a la transformación de su entorno, (Ander-Egg, 1990).

El trabajo se inició a partir de la mirada y concepción particular de los miembros de la comunidad escolar sobre sus necesidades, problemas y conflictos, sin insistir, en un primer momento, en un sustento teórico o metodológico sobre los mismos. Situación que, fue cambiando para lograr llegar en un trabajo de observación, reflexión y actuación colectiva, enriquecida por la teoría que permita lograr una mejora educativa. Para ello se implementaron, durante el proceso de intervención, tres estrategias básicas: Creación de un equipo de trabajo, Intervención conjunta y difusión amplia de nuestros resultados.

La integración del equipo de intervención, supuso y exigió una serie de tareas previas al trabajo de intervención entre las que destaca acercamiento a la comunidad educativa para reconocer sus fundamentos constitutivos. Poniendo especial atención en los propósitos que la institución educativa persigue como parte del servicio público; las características de los docentes que pudieran potencialmente resistirse rechazando la propuesta (oponentes), colaborar porque simpatizan con la idea (precursores) o los indiferentes; identificar las expectativas de los beneficiarios y de la gente externa que podría participar en la implementación de las acciones. Las herramientas necesarias para lograr la participación de los actores de acuerdo a las circunstancias, necesidades y magnitud de los problemas que los docentes y la comunidad educativa determinó como proyecto a realizar. Para la conformación del equipo de intervención se buscó la participación voluntaria de los destinatarios efectivos y activos de la institución por medio de entrevistas informales las cuales fueron un vehículo para promover la confianza necesaria para asumir riesgos y alcanzar objetivos positivos con respecto a nuestro contexto, (López, 2010).

Para lograr lo anterior, se llevaron a cabo entrevistas informales a cada uno de los docentes, con el propósito de encontrar aquellos conscientes de que debe existir un cambio en el contexto que los rodea, comprometidos con ese cambio e interesados en él. Minorías activas que están, de una u otra forma, presentes en el colectivo docente y que mantienen una

estructura informal alrededor de algún tipo de líder, (Ander-Egg, 1990). Las entrevistas informales permitieron un cierto grado de libertad y de oportunidad debido a que pueden suscitarse en cualquier momento disponible durante la jornada de trabajo y hacer más fluida la actividad. Claro que al término de la entrevista se llenó una hoja de apreciación y valoración que sirvió para evaluar la pertinencia de la participación de los posibles candidatos. Dentro de la entrevista a los docentes, para seleccionar candidatos, se consideraron algunos parámetros como:

- Su disposición a dialogar de los temas que suceden en su aula.
- Su muestras de respeto y responsabilidad hacia la figura de autoridad, compañeros, padres y alumnos.
- Su forma de abordar los derechos de los demás: sin sarcasmo o críticas duras.
- Su capacidad para aceptar errores propios y responder a las críticas sobre su trabajo docente.
- Su preocupación por los problemas individuales y los sentimientos de los alumnos, compañeros, padres y autoridades.
- Su capacidad para reconocer las diferencias y necesidades personales de las personas de su comunidad.
- Su disposición a centrarse en los aspectos positivos antes de valorar los negativos.

Como podemos apreciar este proceso implicó una fuerte carga emocional donde los sentimientos juegan un papel central a la hora de asumir el cambio. Por lo que, ésta actividad tuvo que reevaluarse constantemente para apoyar los aspectos emocionales de cada uno de los integrantes del equipo. Un parámetro para evaluar la eficacia del equipo fue su capacidad para adicionar nuevos miembros al proyecto de mejora. Al respecto, la investigación tuvo

múltiples facetas de incorporación al proyecto de intervención, que supusimos que en un primer momento no obtendría la participación comprometida de todos los miembros de la comunidad.

En esta primera etapa se buscó un acercamiento a la práctica educativa personal de los miembros con respecto a la experiencia con los conflictos a través de revalorarlos como herramienta de aprendizaje. Esto con el fin de obtener una visión general acerca de los aspectos involucrados en el trabajo docente, cada vez que se enfrenta a un conflicto.

¿Qué situación educativa queremos transformar?: Identificación del problema y de las necesidades.

Una vez integrado el equipo de intervención, se estipuló la necesidad de que todos, posteriormente, tendríamos que intervenir en la programación y ejecución de las actividades y el control evaluativo de las mismas, por tal razón, se planteó un trabajo dirigido por la colaboración donde las discusiones libres evocaron nuevas preguntas sobre lo aparentemente común, lo que todos dan por sentado y lo que nadie se atreve a tocar. Se hicieron reuniones para definir los instrumentos, técnicas y procedimientos para la recogida de datos, tomando en cuenta que los conflictos escolares son un fenómeno multifactorial que requieren de mucho cuidado para no convertirlos en procesos destructivos y se necesita mucho trabajo para hacerlos procesos de aprendizaje que puedan transformar el contexto.

Al ser una investigación participativa y colaborativa se mantuvo claro que aportes principales se esperaba de cada participante: el equipo de intervención aportó su capacidad teórica y metodológica, (conocimiento teórico interpretativo global); los docentes, alumnos y padres aportaron sus vivencias y experiencias de vivir cotidianamente determinada problemática y necesidades, (conocimiento empírico concreto de los problemas puntuales).

El cruce de información fortaleció los conocimientos de ambos grupos ya que fueron usados no sólo para determinar los efectos y consecuencias, sino también para contextualizar los problemas, necesidades y centros de interés dentro de la totalidad de la escuela de la que forman parte, (Ander-Egg, 1990).

Se buscaron formas de adquirir conocimientos, organizarlos y compartir las tecnologías sociales de la información a los docentes de modo que nos apropiáramos de conocimientos, habilidades y capacidades técnicas que nos permitieran actuar de manera protagónica. Esto sólo es posible mientras más capacitados estuviéramos para actuar. Evitando con ello el secuestro de la información y de los conocimientos en manos de los expertos que rara vez asisten a las escuelas para ayudar a solucionar los problemas concretos de todos los días. Esta fue una propuesta para potencializar a los docentes, mediante la adquisición de saberes y habilidades útiles, que completen, (o ayuden a sistematizar) lo que ya tienen a través de su experiencia. (Ander-Egg, 1990).

Desde este punto de vista se conformó un equipo que apoyó la resolución de conflictos, explorando, catalogando, analizando y evaluando los datos y los resultados de cada intervención con el propósito de implementar acciones que encajaran fácilmente en la dinámica cotidiana del aula o del centro escolar de tal manera que se aplicaran y permanecieran para crear entornos que permitieran a los involucrados, en los conflictos, enfrentarse a experiencia que les dieran aprendizaje de una forma activa y en proceso. Todo lo cual requirió un cambio en la forma de percibir y conceptualizar los conflictivos. Ya que la forma de percibir el conflicto da cierto nivel de intensidad, duración y motivación a las acciones con la que los individuos hacen efectivas sus convicciones.

El equipo determinó las técnicas de recogida de datos tomando en cuenta su pertinencia y apoyo para entender los sucesos conflictivos de la escuela. Para seleccionar las técnicas más

adecuadas a los fines del trabajo nos planteamos tres preguntas durante el proceso: ¿Qué nos hace sentir el conflicto? ¿Qué podemos hacer ante el conflicto? ¿Qué hemos aprendido sobre los conflictos enfrentados?

En un primer momento se realizó un sondeo de opinión a través de encuestas a maestros, apoyo educativo, padres y alumnos ya que era necesario obtener la percepción del conjunto de personas que forman el contexto escolar de la escuela Tlamachkali. Y ya que es una información que sólo poseen las personas que conforman la comunidad escolar, estas encuestas son adecuadas para tal fin.

Después realizamos una descripción global del contexto escolar, por medio de observaciones sistemáticas, para conformar un primer punto referencial sobre lo que se percibe del medio ambiente para posteriormente poder hacer un análisis de contraste. Lo anterior nos permitió identificar las pequeñas cosas de la vida cotidiana de la escuela, y que a muchos nos pasan inadvertidas, que incuban conflictos dentro de nuestro contexto.

De acuerdo a lo anterior se inició la recopilación documental de los sucesos conflictivos implementando la elaboración y complementación de expedientes personales de alumnos y maestros, lo que nos permitió organizar la información generada, convirtiéndolos en las fuentes más viables y accesibles. Para su posterior revisión analítica, crítica y propositiva.

Como expusimos anteriormente la información la tienen un determinado grupo de personas lo que implicó hacer entrevistas focalizadas para extraer la información clave de los procesos conflictivos. Estas entrevistas focalizadas se realizaron en el contexto de una conversación relativamente libre donde se intentó introducir preguntas destinadas a obtener información necesaria tanto para tener un marco de referencia como para poder intervenir en la resolución del problema que se nos pudiera plantear como director o grupo de trabajo. Con la práctica

continua, de las entrevistas focalizadas, se propuso que el equipo elaborara una guía de conversación que ordenara la información pertinente ya sea para el conocimiento del contexto conflictivo, o para ir programando, de acuerdo a su marco referencial, el desarrollo de las actividades.

Los informantes claves en la mayoría de los casos fueron los docentes pertenecientes al grupo de trabajo quienes se relacionaban con los sujetos que denunciaban irregularidades en el servicio para complementar la información que en un primer término se obtuvo al recibir las inconformidades. De esos denunciantes, se hizo una lista para determinar el tipo de conflicto a trabajar, las emociones que manifestaban, lo que hicieron ante el conflicto y lo que solicitaban como propuesta de solución a sus demandas. A demás de servir como referente de triangulación para focalizar el punto de origen del conflicto.

Capacitar a los docentes que van a relacionarse con los denunciantes fue una tarea continua debido a que con frecuencia se perdía la paciencia y el control de las emociones. Por lo anterior se les brindó acompañamiento emocional y se les motivó a socializar sus sentimientos, acciones y conocimientos obtenidos durante el trabajo con las personas.

Cuando el conflicto lo permitía, y los implicados lo solicitaron, se implementaron sesiones para promover la negociación por medio del arbitraje o la mediación, tratando de eliminar el juicio y la sentencia. Primero se buscaron reuniones con las personas de la comunidad escolar que enfrentaban un conflicto para dialogar y confrontar sus percepciones, sentimientos, conocimientos y opiniones sobre sus problemas, necesidades e intereses. Lo que implicó tratar de crear un clima adecuado para dialogar e intercambiar ideas. En este punto fue necesario plantear con la mayor claridad y concreción posible los temas y las cuestiones que se iban a tratar así como el propósito central de las reuniones, que siempre tuvieron como propósito encontrar soluciones justas y que satisfagan las demandas esenciales de cada parte sin caer

en una postura de venganza. Por último se registraron los acuerdos o conclusiones a las que se llegaron. Lo anterior fue posible gracias a que se construyeron entrevistas, con preguntas estructuradas, ex profeso para ese propósito. Las reuniones fueron planteadas para durar como máximo una hora aunque a veces se excedió ese tiempo.

Para posibilitar la participación activa de los docentes involucrados en el proyecto de intervención se constituyó un grupo de trabajo asistido por un coordinador, (quien intervino en forma no directiva), para que en conjunto pudieran mejorar el conocimiento de las situaciones conflictivas en la que están inmersos con el fin de obtener información, intercambiarla y contrastarla para posteriormente poder intervenir. Para lo cual, se les brindó la información disponible sobre los conflictos de aquellos compañeros, padres o alumnos que han sentido o vivido tales situaciones y así conformar un primer marco referencial.

Con ese marco referencial de experiencias cotidianas de la gente se iniciará un acercamiento a la realidad y se propondrá en contraste con el bagaje teórico y con instrumentos metodológicos. Lo que sirvió para profundizar en el conocimiento de los problemas puntuales y en algunos casos ayudará a conocer y analizar problemas más globales.

Se programaron y realizaron reuniones voluntarias de análisis, con gran parte de los docentes de la escuela, que duraron aproximadamente una hora. En algunos casos el interés y la dinámica resultaron tan productiva y gratificante que se excedió esos límites. En estos casos se dio un corte de tiempo de tal manera que los participantes se retirasen cuando todavía había ganas para seguir conversando sobre los temas de la reunión.

Las informaciones, los datos y las opiniones vertidas en la reunión se recogieron mediante notas de todo tipo y de todos los presentes para después fusionarse por un secretario designado.

Hacia una mayor comprensión de la situación educativa. Especificación de la situación deseable.

Resolver los conflictos escolares es una tarea recurrente, pero puede ser más sencilla y menos perjudicial en la medida que exista un contexto cultural que propicie la búsqueda de una mejor convivencia humana asentada en la solución equilibrada de nuestros problemas. Donde el nivel de poder se ejerza para fomentar los derechos humanos, practicar nuevas fórmulas de libertad y fraternidad. La cultura que nos rodea nos tiene que unir más que separarnos. Crear coincidencias de respeto y trabajo hará un ambiente más sano, más asertivo y más reflexivo. Construir y transformar los ambientes educativos, debe ser una tarea docente, así como plantear sus repercusiones en la práctica cotidiana de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Lo que requerirá el aprendizaje de los docentes que tendrán que romper esquemas por años guardados y atesorados por la tradición y el sistema.

Como nuestro estudio pretendió ser una herramienta tanto para generar conocimientos como para transformar el contexto se puso especial atención en observar el comportamiento de la comunidad escolar ante el conflicto en cuanto a su forma de interactuar, organizarse y hacer; determinando cuáles son sus creencias, valores, expectativas, motivaciones, actitudes y perspectivas. El objetivo fue, aprovechando nuestra postura privilegiada, estudiar el grupo o comunidad "desde dentro", tratando de captar los fenómenos en estado natural. (Ander-Egg, 1990).

Ya que nuestra investigación se realizó en una institución pública, de cara a la acción social, fue necesario familiarizarse con su marcha, su funcionamiento y su vida. Se tuvo que conocer a la gente que forma parte de la institución, sus problemas, aspiraciones, inquietudes, frustraciones, etc. De igual manera fue necesario conocer el contexto donde se inserta a la comunidad. Así que las técnicas de observación no fueron totalmente espontáneas y casuales.

Se intentó mirar y buscar los puntos donde el conflicto surge y se manifiesta, manteniendo la atención en sus protagonistas en cuanto a intenciones, organización y el control que se quiere imponer en cada caso, esperando obtener resultados válidos. Por lo menos, se tuvo que saber, en líneas generales, qué se quería conocer (tanto para la investigación como para llevar a cabo un proyecto o programa de acción). Esta atención selectiva nos predispuso a captar determinados aspectos de la realidad con preferencia sobre otros.

No nos limitamos a la observación, también dialogamos con la comunidad escolar. En general, se trató de consultar a personas y entidades presumiblemente dotadas de información válida y utilizable de cara al cambio de contexto que se intentaba realizar. Se recogió toda la información posible evitando centrarnos en grupo de personas o en un sólo tipo opiniones; para asegurar su pluralidad, se incorporaron referencias y datos que proporcionaban personas con diferentes opiniones o puntos de vista.

Dentro de la escuela suelen darse asambleas donde se discuten y analizan proyectos institucionales para formar a la Asociación de Padres de Familia, La Vocalía de Desayunos Escolares, los Consejos Escolares de Participación Social y el Comité de Seguridad y Emergencia, en éstas suelen surgir problemas, tomarse decisiones y asignarse tareas lo que inicia una serie de conflictos por los puestos a conseguir, por el rechazo a ser electos o por la forma en que se condujeron en la administración pasada y es pertinente darle seguimiento. Estas asambleas también fueron foros importantes para dar a conocer la necesidad de conformar un grupo numeroso que apoyara ciertos principios de nuestro proyecto. Además fueron útiles en el diagnóstico, determinación de necesidades, ejecución del proyecto, evaluación del mismo y acciones comunes.

Retomando las experiencias pasadas de algunos profesores y la teoría desarrollada por educadores y especialistas sobre los conflictos obtuvimos una visión de lo que queremos lograr como escuela:

Una comunidad de aprendizaje donde los conflictos nos sirvan para desarrollar conocimientos colectivos y que nos permitan la construcción de una identidad educativa.

Transformando nuestra práctica docente a través de un programa de intervención.

Tomás Alberich, (2008), ha profundizado en la teoría y la práctica de métodos y técnicas participativas- hace referencia al uso de la triangulación, como una forma de combinar "distintos métodos en el estudio de un mismo problema, para paliar las limitaciones de cada método". Consistente en utilizar múltiples puntos de referencia para localizar la exacta posición de un objeto o fenómeno. En las ciencias sociales se pueden distinguir cuatro tipos principales de triangulación (un quinto sería la combinación de todos ellos):

- Triangulación metodológica: consiste en aplicar distintos métodos y técnicas al estudio de un fenómeno, para luego contrastar los resultados, realizando un análisis entre coincidencias y divergencias. Se trata de la forma arquetípica de las estrategias de triangulación.
- Triangulación de datos: consiste en recoger datos de diferentes fuentes para contrastarlos; existen tres subtipos en esta forma de triangulación: de tiempo, de espacio y de personas.
- Triangulación de investigadores: separadamente, realizan observaciones sobre un mismo hecho o fenómeno, contrastando luego los diferentes resultados obtenidos.
- Triangulación teórica: utilizada en la IAP, consiste en utilizar diferentes marcos teóricos referenciales para interpretar un mismo fenómeno.

- Triangulación múltiple: combina algunos tipos de triangulación antes indicados.

Esto es mencionado debido a que se intentó utilizar esta técnica para observar los efectos de nuestra investigación.

Sistematizar la información que la comunidad aporta, (Codificación) fue todo un reto. En primer lugar debimos recopilaron datos sobre el centro educativo y su pasado reciente a fin de tener un panorama que nos permitiera actuar. Después se recabaron datos sobre los efectos de nuestra intervención y por último se pidió una evaluación a la comunidad escolar, todo desarrollado y ejecutado en un ciclo escolar. En segundo lugar se buscó información de cada docente de la escuela a fin de conocer su labor dentro del centro educativo. Procurando que la recogida de datos se diera en momentos de relajación cuando los profesores se sintieran cómodos para hablar y expresarse con libertad, esto requirió de por lo menos 4 docentes que interactuaran y que al final fueran los pilares que den cauce a cada una de las actividades planeadas; dándoles, alguna tarea específica; se les capacitó a través del dialogo reflexivo; y se les brindó elementos materiales de apoyo para que cumplan con sus tareas.

Cuando nos enfrentemos al proceso de identificación, recolección, ordenamiento, clasificación y análisis de datos, ya disponibles, fue fundamental la utilización o creación de herramientas para cuestionar, clasificar, tabular, cuantificar, evidenciar, describir, comparar, definir, interconectar, evaluar los hallazgos. Debido a que está tarea, por su complejidad, puede ser abrumadora la separamos en cuatro momentos:

1. Analizar los datos procurando reconocer las partes constitutivas del conflicto de acuerdo a sus propiedades. (Análisis e interpretación de los datos, avance por aproximación, se propone una explicación al conflicto y se verifica su pertinencia con base a los datos para explicar lo ocurrido).

2. Juzgar y evaluar formativamente el conflicto con base a sus particularidades para contrastarlos dentro de las teorías y modelos referenciales, (ya sea generalizaciones, leyes, teorías, postulados, hipótesis).
3. Sintetizar los datos reconociendo las relaciones recíprocas que interconectan al conflicto con el aprendizaje y sus conexiones en la mente de los individuos. Sabemos que la unidad dialéctica de análisis y síntesis en la interpretación de los datos es fundamental en la búsqueda de un significado más amplio de la información obtenida.
4. Poner los hechos, datos, fenómenos, problemas, etc. Dentro de una perspectiva de contextos, de relaciones mutuas, de comprensión global de las múltiples propiedades, de modo que permita profundizar la comprensión de por qué pasa lo que está pasando en nuestro contexto.

Ya con los datos sobre la mesa, se planteó la elaboración de un propósito fundamental que guiara nuestra intervención y que permitiera desarrollar un cuadro de metas a corto plazo las cuales apoyaran las actividades concretas a implementar durante una secuencia mensual de actividades sin ser restrictivas o limitativas en nuestro proceso. Este plan pretendió introducir pequeños cambios que transformaran el contexto escolar y que permitieran mejorar el ambiente para propiciar el aprendizaje de todos los miembros de la comunidad educativa, en especial, el de los docentes. También se propuso dentro del plan instrumentos para observar y dar seguimiento a las acciones con el fin de rescatar información sobre los avances, logros y dificultades del proceso. Como fue una investigación cualitativa se buscó que existieran registros escritos de cómo la comunidad escolar interpreta cada actividad implementada; que reacciones presenta; que dinámicas se alienta y cuales desaparecieron. Estos registros se obtuvieron por diversas fuentes e instrumentos tales como: solicitud de intervención,

respuestas de intervención, observaciones de campo, cuestionarios de atención, registros en diarios, libros de actas y minutas de acuerdos y compromisos.

Revisión del progreso: recuperando lo escrito y reapertura del proceso

Al obtener resultados del proceso intentamos devolverle a la comunidad la información contextualizada y relacionada, (decodificación). El equipo intentó hacer aportes teóricos interpretativo dentro de las juntas de Consejo Escolar con la finalidad de que los docentes tuvieran elementos para juzgar las actividades propuestas e implementadas así como de ampliar su capacidad para analizar por qué pasa las cosas que pasan y se sumaran a los acuerdos entre lo prioritario que es necesario resolver, (diferenciar entre lo importante y lo urgente), así como entre nuestros deseos y lo verdaderamente realizable.

En todas las acciones se buscó incrementar la capacidad de diálogo crítico y creativo entre los docentes para fortalecer la toma de decisiones y la ejecución de acciones colectivas en el manejo del conflicto con el fin de romper el individualismo a la par de construir un compendio de casos conflictivos que sirvieran para reflexionar y sistematizar los procesos de intervención subsecuentes sobre el conflicto.

Es teóricamente cierto que el contexto donde surge el conflicto escolar requiere una mirada multidisciplinaria para su detección, sistematización, investigación y resolución. Por lo que el equipo colaborativo de intervención dialogó, planteó e intervino en los conflictos para después evaluar los efectos a través de una espiral de ciclos de investigación-acción. Una vez terminada cada secuencia se compartió las investigaciones y reflexiones con los docentes para hacerlos parte de las acciones e invitarles a criticar y evaluar el trabajo desarrollado, durante la intervención, además de observar sus efectos.

La propuesta tuvo la intención de mejorar la práctica docente y aportar a la comunidad una perspectiva diferente y novedosa de cómo manejar y enmarcar las situaciones conflictivas. De este modo, la forma de entender la educación es la forma de transmitir valores de convivencia, y por ende de solucionar los conflictos. De ahí la importancia de construir contextos de convivencia donde sea más fácil resolverlos mediante un modelo de convivencia libre y justa; un acompañamiento constante y solidarios; y una posibilidad de auto - creación responsable y permanente, lo que nos ubica dentro de un enfoque crítico humanista.

1.2. Contexto social y político.

1.2.1. La educación en el contexto internacional

El contexto educativo, del México contemporáneo, afronta muchos problemas gestados a partir de sus procesos internos y de su entorno mundial. Que no escapan a los sucesos de su pasado, a las acciones de su presente, ni a los retos de su futuro y que admiten más de una interpretación, justificación y valoración.

Las entidades supranacionales y su complejo sistema mundial de poder se acompaña de una nueva forma de imponer su interés sobre los estados adyacentes, exigiéndoles redireccionar su actuar, mediante procesos económicos asentados en acuerdos internacionales que deben cumplirse para ser partícipe de los beneficios proporcionados por las instituciones financieras internacionales, (Tedesco, 2009). Tal es el caso del proyecto Tuning para América Latina 2004-2008 donde sus principales objetivos son equiparar los estudios universitarios de los países en doce áreas temáticas mediante definiciones de resultados profesionales y de aprendizaje; desarrollar los perfiles profesionales en términos de competencias genéricas que incluyan destrezas y conocimientos; dar transparencia a las instituciones educativas e impulsar

la innovación a través de la comunicación de experiencias y la identificación de buenas prácticas.

En este contexto mundial los acuerdos internacionales sirven como cartas de buena conducta o intensión que les permite a los países sin recursos recibir la ayuda necesaria para su crecimiento. En gran medida estos mecanismos promueven que los países se plieguen a las doctrinas económicas predominantes abandonando, de acuerdo a su vulnerabilidad, sus ideales de desarrollo y de identidad nacional, adoptando, la visión mundial dominante.

Esta visión mundial tiene que ver con el abandono de las ideas sociales, ya que se pugna por el interés particular de cada individuo que, mediante la competencia, hará que la sociedad se mueva hacia el bienestar común sin necesidad de abandonar sus anhelos personales. Esta es una herramienta ideológica sumamente poderosa porque permiten aspirar a una vida más plena y prospera. Está ideología se inserta en los individuos a través de acciones directas e indirectas por medio de instituciones como la familia y la escuela; instrumentos de control como las leyes y normas, (existentes en todos los espacios humanos), y aparatos ideológicos como suelen serlo la mayoría de los medios masivos de comunicación. (Popper, 1994)

En nuestro mundo se han creado contextos con una fuerte ideología individualista donde impera la propiedad privada de los sujetos y el nivel de recursos económicos se ha vuelto la medida de sus posibilidades y alcances, incluyendo a algunos y marginando a otros, (Tedesco, 2009). Bajo el sistema hegemónico se avasalla la idea de clases y se asienta el individualismo como forma de vida más productivo y significativo, porque te hace único y especial alejado de los problemas sociales que no puedes controlar ni modificar. Y que, aunque te da un menor beneficio a corto plazo no te hace esperar el beneficio social a largo plazo. Este fenómeno de exclusión entre los poseedores del capital y los desposeídos se ha vuelto muy severo en nuestros días. Ya que poseer recursos dota a los individuos de poder, el no tenerlo crea

servidumbres, limitaciones y grandes desigualdades sociales que condiciona a las personas a los intereses, fuerzas y requerimientos de un grupo muy pequeño que posee el capital. De esta forma se hace evidente la forma más cruel de discriminación que es la pobreza.

La ideología occidental está en crisis porque, a pesar de que existan muchos puntos de vista sobre cualquier tema, el mundo de las decisiones sociales está determinado por un grupo muy reducido de personas cuyas acciones tienen como objetivo salvaguardar los intereses de los grupos a los que pertenecen. El mundo actual se sustenta en una democracia supuestamente representativa que ha consolidado un sistema institucional de poder político y económico concentrado en grupos, bloques y asociaciones muy selectas. Estos a su vez han impuesto un modelo socioeconómico que priva en la vida de todas las personas. Y que funciona con el fin de maximizar los beneficios de su grupo. Maximizar los beneficios tiene que ver con la capacidad de los mercados a ser eficientes y competitivos lo que desemboca en toda una filosofía argumentativa en pro de la calidad que impregna todos los ámbitos del quehacer humano. Esta idea de calidad conlleva a sobreponer los intereses de las minorías, poseedoras de los bienes de producción y el conocimiento, (Thurow, 1996), por encima de las necesidades de la sociedad empleada, proponiendo que la calidad con que efectúen su trabajo se traducirá en beneficios económicos y sociales.

Bajo estos preceptos económicos se considera conflictivo, subversivo y alterador del orden público pensar en un mundo alternativo, por ello los actuales bloques económicos presionan mediante acuerdos internacionales, para que se proteja y salvaguarde la libertad de mercado. Así se refuerza la idea de que la ley debe salvaguardar los acuerdos internacionales a través del fortalecimiento de las instituciones que son garantes del orden, de la justicia y de lo socialmente correcto. Todos los que se oponen a la ley son considerados inadaptados, resentidos, irruptores y deben ser inmediata y ejemplarmente sancionados para no

desestabilizar el orden. Así se justifica el uso legal de la fuerza en pro de la preservación de la vida social.

El mundo que se ha formado exalta la competencia y la competitividad porque dinamizan todas las esferas del quehacer humano lo que es deseable en una sociedad que se mueve cada vez más rápido y que se niega a esperar a los que por razones personales no puedan seguir el paso. Así la educación se ha tomado como el catalizador que promueve la calidad humana mediante la implementación de competencias necesarias para que los individuos se inserten, se muevan y se replacen en el nuevo esquema mundial. Sin embargo el desarrollo humano a través de la educación no crea las oportunidades laborales que la sociedad necesita y el sistema político promete. Y ahora vemos miles de individuos altamente preparados que se encuentran en el desempleo.

La lógica de la eficiencia y la competitividad ven en los sindicatos y las organizaciones sociales un obstáculo a la productividad. Lo mejor sería que todos compitieran por obtener un puesto laboral, lo que implicaría que sólo los “mejores”, (mientras lo fueran), ocuparan los escasos trabajos. Así tendríamos a los jóvenes sin experiencia, a los adultos mayores, a las mujeres embarazadas y a los discapacitados fuera del sistema laboral, a lo que se llama exclusión social.

En conjunto todas esas características provocan concentración del poder económico en unos cuantos y dejan a otros en la lucha contra las leyes económicas. En este sistema de cosas, a la escuela se le ve como un viable oferente de competencias que se implantan en los individuos para dinamizar y satisfacer las necesidades de crecimiento de las industrias a través de mayores y mejores bienes y servicios. Así se pasa de un paradigma donde el docente transmitía la cultura social a un docente estimulador de competencias individuales y servidor del alumno-cliente, (Popkewitz, 2000).

Hasta este punto podemos identificar que la organización surgida del paradigma occidental y que unido a los pensamientos políticos de nuestra nación han creado un sistema educativo altamente ineficiente debido a que pugna por el individualismo, el egoísmo y la deshonestidad. Al cual se le ha tenido que ir adicionando en el camino un sin número de reformas y cambios que permitan su funcionalidad, sin responder a las peticiones populares de transformación y movilidad social. Así la centralización del poder y la burocratización de todos los niveles educativos han mermado la gestión escolar de los centros educativos. Aunado a esto la población mantiene una baja participación y responsabilidad en la educación debido a un decremento en las posibilidades reales de movilidad social a través del estudio y a las restricciones tutelares de los padres por dedicar más de su tiempo a la vida laboral.

Hasta aquí es preciso hacer algunas consideraciones: Primero, el proceso mundial que hoy se está gestando es de tal magnitud y poder que es casi imposible, para cualquier país o persona, evitarlo y mucho menos producir alternativas de desarrollo sin quebrantar el estado de las cosas, lo que contribuye a formar tensiones que desembocan en conflictos, que no ha sido aprovechados para observar, analizar y transformar la realidad cotidiana de cada individuo. Segundo, todos los países cuentan con instituciones cuyo principal objetivo es instaurar y conservar la ideología dominante a todos los sectores de la sociedad por lo que se ve al conflicto como algo indeseable que hay que evitar mediante los instrumentos que se han formado. Tercero, las leyes, normas, reglamentos y demás formas disciplinarias, de orden y control, están formuladas para servir al sistema predominante, y la escuela pública, en todos sus niveles y espacios, no es la excepción.

La capacidad del sistema político dominante de autocorregirse permite el surgimiento de nuevas formas de organización social, económica y política que rigen el accionar de la vida de sus habitantes implantando una influencia hegemónica y compleja. Reconocer que nuestra sociedad responde a las necesidades de ese poder dominante a nivel mundial, y local, nos

permitirá identificar muchos de los factores que nos hacen víctimas y rehenes y que nos llevan de forma sistemática a los conflictos, (Tedesco, 2009).

La propuesta educativa basada en competencias señala la importancia de trabajar e instaurar un sistema colaborativo entre la comunidad educativa que le permita aprender a convivir y a resolver sus conflictos adecuadamente, sin embargo, esta propuesta está más dirigida, por las autoridades educativas, a lograr en los estudiantes niveles de logro, eficiencia y eficacia parecidos a los de una máquina que trabaja y no protesta ni cuestiona las razones por las cuales debe hacerlo. Bajo esta idea el profesor tendría que buscar nuevas posibilidades para gestionar una enseñanza que promueva aprendizajes más apegados a las características humanistas donde el control de sus acciones, emociones y saberes representan emancipación, (por lo menos), dentro del contexto educativo.

1.2.2. El contexto nacional que se subordina.

El sistema educativo mexicano siempre ha servido a los intereses de la clase dominante primero al estado benefactor capitalista que consistió en la intervención estatal concreta en toda la cadena productiva del país y ahora al estado capitalista neoliberal cuyo modelo consiste en la disminución de la intervención estatal en toda la cadena productiva, claro que siempre lo ha hecho condicionado por las políticas económicas internacionales y las corrientes ideológicas emergentes. Y es precisamente en este contexto que se instaura la Reforma Integral de la Educación Básica en nuestro país. Modificando la legislación nacional a favor de esta propuesta sin modificar las leyes estatales, locales y escolares a fin de darle coherencia y funcionalidad.

La escuela mexicana como parte de un sistema complejo y cambiante en el que interactúan decenas, cientos y miles de personas es un espacio oficial determinado por leyes, normas,

reglamentos, lineamientos y costumbres que han sido y siguen siendo el fundamento de la disciplina que le permite funcionar. Dentro de este funcionamiento las motivaciones y las necesidades de sus individuos son factores que influyen de forma constante dentro de los procesos que desembocan en conflictos que de acuerdo al contexto llegan a ser actos identificables y susceptibles de descripción cuando se materializan, sin embargo no son tan fáciles de explicar.

La organización educativa mantiene una estructura de comunicación vertical y unidireccional de arriba hacia abajo que no permite un intercambio dialógico que le de legitimidad y apoyo a las reformas emprendidas. Por lo que, se vuelve necesario exigir que toda acción que se lleve a cabo dentro de su jurisdicción se someta a su autoridad. Así que, cualquier proceso de cambio, pasa necesaria e inexorablemente, por acatar, violentar o reinterpretar las normas.

De acuerdo al informe de la UNESCO la escuela deberá pasar de ser un transmisor de información, a centros estimuladores de la inteligencia personal que pueda ser evaluada por su inserción y desempeño en el ámbito laboral, (Delors, 1996). Situación que se presenta como un avance porque le devuelve a la educación la posibilidad de formar personas vinculadas a los centros productivos. Sin embargo, habría que cuestionar su impacto en un país con tasas del 48% de pobreza, 5.2% de desempleo abierto y 59% de trabajadores en la informalidad, (INEGI, 2013). El mundo laboral divide a la sociedad entre quienes son competentes (graduados y empleados) y quienes no lo son (reprobados, desertores y desempleados). En este sentido, las desigualdades sociales se justifican por el nivel educativo y el grado de competencias y cualificaciones que posean los individuos por lo que el sistema no tiene la culpa solo aquellos que no fueron competentes. Se exige la preparación del trabajador del futuro, expertos muy competentes en su campo de conocimiento, enfocado y activo sólo en su ámbito de especialidad.

Cada miembro de la comunidad educativa reflejan en mayor o menor medida los estilos normativos a los que han o están sujetos al pertenecer a una sociedad y los reproduce dentro de los centros escolares imponiendo un ambiente o clima relacional donde se manifiestan día a día luchas de poder continuo que nos llevan a confrontaciones conflictivas recurrentes y a veces destructivas.

En 1988 México inicia su proceso de inclusión al nuevo sistema económico mundial que trajo vertiginosos cambios sociales y políticos que se acentúan en el año de 1993. En el año de 1990 surge una política gubernamental de desprestigio contra el magisterio nacional y su sindicato haciéndolos responsables de gran parte de los males que surgen en nuestro sistema educativo por lo que la figura docente y la de las escuelas se ven deterioradas y atacadas continuamente. (Latapí, 2010). Los cambios nacionales y el desprestigio magisterial fueron impulsados y respaldados por los medios masivos de comunicación quienes empezaron a señalar a los profesores como los responsables directos de las deficiencias del sistema educativo nacional, lo que fue provocando una ruptura entre la escuela y los padres de familia. Las campañas publicitarias efectuadas por los medios de comunicación ponían en entre dicho las actividades educativas de las escuelas, llegando a provocar el surgimiento de conflictos entre alumnos, padres y docentes. Estos conflictos se ven potencializados por el cambio de paradigma educativo donde el profesor deja de ser el centro de la actividad educativa y se convierte en el servidor del alumno, rompiéndose el liderazgo social que durante décadas tuvo la figura docente. Bajo este desprestigio, al magisterio nacional, se inicia una serie de reformas educativas que pretende darle a la escuela la responsabilidad de ser la promotora del desarrollo económico y social de nuestro país. Olvidando que las escuelas, como institución, sólo son el vehículo con el que se transita hacia la mejora, la vía es todo el sistema sociopolítico y económico que le sustenta, y que como en el pasado, está lleno de obstáculos. Los docentes como conductores del proceso una y otra vez tuvieron que encontrar la forma de afrontar los

obstáculos que les presentaba ese camino de servicio, diversidad e inclusión, (Antón, 2014). La escuela, como ente vivo, ha intentado reaccionar ante las necesidades y problemáticas sociales pero existen limitaciones en cuanto a planeación, instrumentación y evaluación. Donde no faltaron errores y aciertos, que obviamente, provocan múltiples conflictos sobre todo con los padres de familia.

A las acciones implementadas por las escuelas para dar respuesta a los problemas de conducta, le siguieron varios proyectos institucionales para mejorar las relaciones dentro de la escuela a través del uso normativo y la creación de valores por medio de proyectos. El primero proyecto fue “Educar en Valores” que pretendía mejorar las relaciones escolares mediante la exposición, explicación y debate sobre los valores universales y nacionales. El segundo proyecto fue el realizado en el año de 2003 conocido como “Contra la Violencia Eduquemos para la Paz”, que es un proyecto dirigido a docentes, padres y alumnos donde se esbozan actividades para la prevención, intervención y resolución de conflictos. El tercer proyecto se identifica en el currículo donde se incorporó la asignatura de Formación Cívica y Ética que intenta formar ciudadanos responsables que puedan auto normar sus acciones a través del conocimiento de la forma correcta de actuar dentro de la sociedad. Sin embargo, fueron y son proyectos muy poco difundidos, trabajados y evaluados. Por lo que sus resultados no han tenido repercusiones en los recurrentes conflictos que enfrentan las escuelas.

En el año 2000 se efectuó un estudio basado en encuestas que permite identificar las percepciones que los docentes mexicanos tienen sobre el conflicto en sus diferentes ámbitos de intervención. En lo administrativo los maestros perciben la planeación como una situación problemática debido a la falta de tiempo y recursos, 78.7 % de los encuestados (Tenti, 2000 p.56). En cuanto a lo pedagógico el 50.9 % considera que no existe suficiente tiempo para realizar las tareas del trabajo, el 39.1 % considera que el dominio de los contenidos es problemático y el 36.6 % de los profesores considera que disciplinar a los alumnos resulta

problemático, (Tenti, 2000, p 56). En lo organizativo 20 % de los encuestados plantea como una fuente de conflictos la relación entre directivos y colegas, (Tenti, 2000 p.57). En la relación con la comunidad se presenta una correlación directa entre la problemática del aula y la problemática con los padres de familia.

Con respecto a la aspiración profesional de los docentes mexicanos es interesante ver como el 68% de los docentes no piensa seguir ejerciendo la docencia en el futuro (Tenti, 2000 p.57). Lo que habla de su bajo arraigo profesional relacionado con las transformaciones de su estatus profesional altamente cambiante.

Durante la primera década del siglo XXI se han implementado múltiples reformas y cambios en el sistema educativo mexicano, que a su vez, han creado un mundo laboral complejo para los docentes que actualmente prestan sus servicios dentro de las aulas escolares, (Cabello, 2011). Se ha impuesto, de arriba abajo, un sistema educativo cuyos principios privilegian los aprendizajes comprobables de los alumnos, este cambio de paradigma ha dejado a un lado la preponderancia de los sistemas de enseñanza. Con ello se vela por los derechos del usuario del sistema educativo y se pone a su servicio a un conjunto de docentes que en su mayoría nunca fueron capacitados para implementar los programas políticos que el gobierno les fue imponiendo, (Jares, 2002). Programas como el de re - convergencia educativa, integración educativa, inclusión educativa, evaluación educativa y cambios del régimen laboral. De esta manera se llega a una reforma constitucional que señala:

“El Estado garantizará la calidad en la educación obligatoria de manera que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y los directivos garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos.”
(Constitución de los Estados Unidos Mexicanos, 2013)

Con ello se pone de manifiesto dos objetivos centrales del gobierno federal, por un lado propiciar que la labor docente garantice aprendizajes en los alumnos que asisten a un sistema educativo obligatorio y por otro reformar las condiciones de trabajo de sus empleados para garantizar la calidad dentro de ese mismo sistema haciéndolos los principales responsables de los resultados académicos que tengan los alumnos.

Dentro de la dimensión técnico – pedagógica existe una política internacional, que desde un enfoque funcionalista de proceso-producto, donde el alumno y el docente son vistos como capital humano, se deja de lado los propósitos de desarrollo integral a favor de hacer más eficiente los recursos que se invierten en un alumno, vía el gasto en sueldos de los docentes e infraestructura. Sacrificando con ello los propósitos humanistas y la reflexión crítica sobre la educación lo que a su vez implica excluir a muchos alumnos cuyo desenvolvimiento depende, en primera instancia, de desarrollar capacidades diferentes a las intelectuales. México como un país con bajo puntaje en las pruebas estandarizadas se le atribuye una falta de eficacia y eficiencia educativa que se focaliza en el desempeño del docente que evalúa, el alumno que es calificado y que se relacionan con los contenidos y enfoques curriculares. Todo lo cual contribuye al surgimiento de conflictos en este ámbito.

Cada hecho sucedido y cada acción por suceder traerá, sin lugar a duda, un conjunto de problemas y conflictos prácticos dentro de las escuelas, (Jares, 2002), que se piensa son evitables sólo por la legislación y la estructura que se han elaborado para el control y; por un sistema técnico administrativo que ha prevalecido dentro de la cultura educativa nacional (Jares, 2002). Sin embargo, la educación es un sistema complejo, imprevisible y multifactorial que debiera ser principalmente un fenómeno de intervención teórico – práctico en continua revisión por parte de la comunidad de cada escuela, (Girard, 1996). Por lo que es válido preguntarnos

1.2.3. El enfoque por competencias en el marco de la RIEB.

El concepto de competencias, generado y aplicado a la educación se ha convertido en muy poco tiempo en el paradigma fundamental de la estrategia por la calidad y la innovación en el ámbito pedagógico. Si revisamos los textos educativos podríamos advertir que las competencias se vinculan a las acciones de casi todos los sistemas educativos del mundo. Lo cual parece una moda de la cual nadie puede escapar, (Coll, 2010).

“Así todos los escritos determinan que el mejoramiento de la calidad de la educación debe apuntar a la formación de competencias prácticas que reduzcan la deserción escolar, aumenten la calidad educativa y genere individuos competentes que puedan insertarse en el mercado laboral brindando productos y servicios competitivos en el mercado mundial. Se señala que para lograr un alto rendimiento en las empresas se deben desarrollar nuevos métodos educativos que combinen las exigencias de las tecnologías con las destrezas del trabajador. Ya que las decisiones operacionales del trabajo se tienen que tomar a nivel de la línea de producción, recurriendo a las habilidades del trabajador de pensar creativamente y resolver problemas. “Las metas productivas dependen del factor humano, de que los trabajadores se desempeñen cómodamente con la tecnología y con los sistemas complejos de producción, siendo capaces de trabajar en equipo y con una sed insaciable de seguir aprendiendo e innovando”. (Puryear Jeffrey, 1996, p: 14).

Hablando en el caso específico de México y de acuerdo a sus necesidades de inserción de los individuos en el campo laboral se vuelve necesario pensar si las condiciones institucionales bajo las cuales funciona el trabajo del profesor, para desarrollar competencias, están siendo adecuadamente manejados o sólo han servido para aparentar que se cumple con los compromisos internacionales para procurar una formación integral y crítica de los alumnos.

El modelo de enseñanza por competencias representa una mejora educativa, debido a que, siendo un paradigma alternativo centra las acciones en el aprendizaje y no en la enseñanza, desestatizando la práctica educativa que hasta hoy se impartía. Sin embargo, su fortaleza es su mayor debilidad debido a que la acción educativa es un binomio indisoluble entre enseñar y aprender. Resulta una ecuación más compleja cuando observamos que dentro de la educación básica depende de tres actores mutuamente determinantes el alumno, el maestro y el padre de familia. Que forman metafóricamente el trípode de cualquier teoría educativa contemporánea, (Valdés, 2009).

La educación como bien instrumental de cualquier persona es una preparación para el futuro, una forma de anticipar y afrontar los posibles problemas de la vida en sociedad. Sin embargo, gran parte de las acciones que se realizan cotidianamente dentro de las aulas no generan la construcción colectiva de contextos adecuados para la convivencia humana tanto dentro como fuera de la escuela.

Las comunidades a las que sirve la escuela poseen ventajas de comunicación casi ilimitadas y la velocidad con que actualmente nos movemos ha convertido al mundo cotidiano en un mundo de fricciones donde los problemas y conflictos se presentan de manera recurrente. Lo que implica un esfuerzo adicional por parte de la escuela para dotar a sus usuarios de herramientas para afrontar y darle cauce a los conflictos del día a día.

El trabajo por competencias son una posibilidad para mejorar los resultados profesionales de los docentes en la medida que utilicen sus capacidades para reflexionar sobre lo que hacen y las puedan utilizar para transformar y alcanzar las satisfacciones materiales y emocionales que requieren ellos y sus colaboradores.

Así la escuela necesita profesionales capacitados en la construcción de ambientes de aprendizaje que promuevan dos competencias necesarias en la transformación personal y social a través de la resolución creativa de los conflictos que se vinculan con los pilares de la educación del siglo XXI, según la comisión presidida por Jacques Delors, en el informe de la UNESCO:

“**Aprender a ser** para que florezca mejor la propia personalidad y se esté en condiciones de obrar con creciente capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad personal. Con tal fin, no menospreciar en la educación ninguna de las posibilidades de cada individuo: memoria, razonamiento, sentido estético, capacidades físicas, aptitud para comunicar...”

“**Aprender a vivir juntos** desarrollando la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia –realizar proyectos comunes y prepararse para tratar los conflictos- respetando los valores de pluralismo, comprensión mutua y la paz.”

De acuerdo con los anteriores pilares de la educación y por la importancia que tiene la construcción que el individuo hace de sí mismo en respuesta a la praxis con su cultura y las repercusiones que esto tiene en la integración social es preciso analizar cómo las capacidades y competencias de cada persona le ayudan para constituirse como un sujeto consciente de las características de su entorno y capaz de participar en su transformación desarrollando con ello las competencias específicas que corresponden a sus habilidades e intereses personales y sociales. Es decir, que partimos de una competencia que sirve para identificar a una persona competente por sus saberes, su habilidad y su actitud para enfrentar con éxito los problemas y seguiremos con otra que nos permitirá establecer relaciones armónicas con los demás.

El presente trabajo hará referencia especial a las competencias de los docentes integradas y relacionadas con su contexto escolar y señalando las intervenciones intencionadas que constituyen las tareas fundamentales de la práctica de esa profesión. En el caso de los sujetos

que constituyen la comunidad del centro educativo, su actuar es el resultado de sus experiencias pasadas como miembros de una familia, como escolares, como profesionistas y como ciudadanos donde adquiere creencias, hábitos, conocimientos, costumbres y valores, (Barrientos, 2010). Inevitablemente estos elementos se hacen presentes en las acciones cotidianas dentro de la cultura escolar y promueven cierta función docente que se estatiza y que no cambia a menos que existan incentivos internos o externos que provoquen reflexión sobre el actuar cotidiano y sus repercusiones en el futuro. Para tener éxito en la tarea educativa es necesario tomar conciencia y reflexionar sobre lo que se piensa acerca de lo que es el desempeño profesional, de lo que es la escuela como contexto, de lo que es la clase cotidiana como proceso educativo, de lo que son los alumnos, compañeros, padres y autoridades como seres complejos, y de lo que es el registro de lo que sucede, sucedió y sucederá como idoneidad y responsabilidad del educador para decidir qué acciones poner en marcha, cuáles consolidar y cuáles modificar.

1.3. Contextualización del entorno

1.3.1. Contexto geográfico.

México es un país que es atravesado por el meridiano de cáncer y que por lo tanto se ubica en el extremo meridional de Americana del Norte. Tiene una costa oriental bañada por el Golfo de México y el mar caribe que forman parte del Océano Atlántico. Al poniente, posee un enorme litoral bañado por el Océano Pacífico. Al Norte, tiene una extensa frontera marcada con Estados Unidos y al sur con Guatemala y Belice. El 85% del país está formado por cadenas montañosas entre las que destacan la Sierra Madre Occidental y Oriental que están distribuidas paralelamente a las costas y se unen al sur este en la llamada Sierra Madre del Sur. Estos tres sistemas montañosos están unidos por el llamado eje volcánico, el cual se conforma de una cadena de numerosos volcanes que presentan gran actividad e incluye

algunas de las más grandes elevaciones en México como son, el Pico de Orizaba, el Popocatepetl y el Iztaccíhuatl. La rugosa topografía de México contribuye a su complejidad topográfica y geológica que dan origen a una gran diversidad de ecosistemas como lo son los bosques de valles, montaña y esteparios; selvas mixtas y tropicales; manglares costeros; desiertos y tundra. También cuenta con mesetas y numerosos valles. Su extensión territorial es de aproximadamente de 1,964, 375 km² entre tierra y aguas territoriales. Su altitud promedio es de 2000 msnm.

La ciudad de México, o Distrito Federal, se encuentra en la zona sur del Valle de México que es una gran cuenca en la alta meseta del centro de México, a una altitud de 2,240 metros sobre el nivel del mar, cuenta con una extensión territorial de 1,495 kilómetros cuadrados. Tiene una temperatura promedio de 15° centígrados. Según el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática, (INEGI), el territorio del Distrito Federal se localiza en la provincia geológica de Lagos y Volcanes del Anáhuac. Cuenta con una superficie de 1,479 km² donde se asienta una población de aproximadamente 8, 851,080 habitantes. El límite norte del Distrito Federal está dado por la Sierra de Guadalupe del que forma parte el cerro del Tepeyac. Hacia el centro oriente del Distrito Federal se localiza la sierra de Santa Catarina que incluye al cerro de la estrella y una cadena de volcanes apagados cuyo pico más alto es el volcán de Guadalupe o El Borrego, que se eleva a 2780 msnm. El Valle de México, es una superficie plana en el que se asienta la mayor parte de los habitantes del Distrito Federal sólo es interrumpida por pequeñas lomas y cerros, de los cuales destacan el Peñón de los Baños, localizado cerca del Aeropuerto Internacional de la Ciudad de México. Más al sureste, en la salida a Puebla, se levanta el Peñón Viejo. En el poniente de la ciudad se levanta el cerro de Chapultepec. Es un pequeño monte que marca el inicio de las serranías que recorren desde el oeste hasta el sureste el Distrito Federal, y separan al Valle de México de los valles de Toluca y de Morelos. La sierra de las Cruces es parte de ese sistema, de ella bajan la

mayor parte de los ríos que aún surcan el Distrito Federal. Al oriente de la sierra de las cruces se encuentra el volcán Ajusco, que es la cumbre más elevada del Distrito Federal, y da su nombre a la serranía que cierra la cuenca de México por el sur. Esta cadena montañosa pertenece al Eje Neovolcánico y también recibe el nombre de sierra de Ajusco-Chichinauhtzin. Entre otros, forman parte de ella los volcanes Xitle, Chichinauhtzin, Tláloc y Teuhtli. La serranía del Ajusco aloja varios valles de tierra fría en los que sus pobladores practican la agricultura de trigo, avena y maíz. De ellos los más importantes es la meseta donde se asienta Parres, en Tlalpan; y el valle de Milpa Alta, que sube desde Tecómitl hasta San Pedro Actopan, entre las faldas de los volcanes Teuhtli y Tláloc. La Ciudad de México colinda al Norte, Oriente y Poniente con el Estado de México y al Sur con el estado de Morelos. Forma parte de la zona metropolitana la cual incluye a los estados de Hidalgo, Puebla y Tlaxcala.

Tláhuac forma parte de las 16 delegaciones políticas en las que se divide el Distrito Federal. Su territorio comprende 85.34 km² donde habitan 360,265 habitantes, (175,210 hombres y 185,055 mujeres), aproximadamente según el censo de 2010 del INEGI, lo que representa el 4.1% de la población del Distrito Federal. 39.1% de su superficie esta urbanizada y el 60.9% es de conservación ecológica. Se localiza al sureste de la Ciudad de México. Colindando al norte y sureste con la Delegación Iztapalapa, al oriente con el municipio del Valle de Chalco del Estado de México, al poniente con la Delegación de Xochimilco y al sur con la Delegación de Milpa Alta. Geográficamente se ubica entre los paralelos 19° 20' y 19° 12' latitud norte y 98° 56' y 99° 04' de longitud oeste. Hacia el norte de Tláhuac se encuentra la sierra de Santa Catarina donde se han ubicado diversas minas que extraen grava, arena, basalto y andesita. Dentro de su territorio fluyen cuatro canales: el de Chalco y Guadalupano, que riegan la zona chinampera y son un atractivo turístico; y el Atecuyuac y el Amecameca. Existen otros canales más pequeños que sirven como fuente de riego y algunos de vertederos de aguas negras. Tláhuac colinda con San Miguel Xico, del Estado de México, donde se encuentra una ciénaga.

La Nopalera es una de las 12 coordinaciones territoriales en que está dividida la Delegación de Tláhuac. Fue fundada en el año de 1940 en los ejidos pertenecientes a Zapotitlán.

1.3.2. Contexto socioeconómico.

La Escuela Tlamachkali se ubica en la colonia Nopalera, fue fundada en el año de 1960, a petición de los vecinos de dicha colonia, su nombre significa “Casa del saber”. El nombre de la institución fue asignado a solicitud de la sociedad de padres de familia quienes querían conservar algunos elementos étnicos de la región, idea que fue respaldada por las autoridades educativas. En sus inicios estaba constituida por aulas prefabricadas de lámina, en un lote baldío ubicado en calle Gitana y Avenida Tláhuac, (antes carretera México-Tulyehualco), los habitantes de la colonia al darse cuenta de que el espacio era insuficiente, hicieron los trámites necesarios para que se les otorgara un predio más amplio y se les brindara el apoyo para la construcción de un edificio escolar, el trámite tuvo resultados favorables y al poco tiempo se les dio a conocer el proyecto del edificio en un lote que inicialmente estaba destinado para la construcción del mercado, pero como la escuela era la prioridad de la comunidad se decidió la construcción de la escuela.

La colaboración de los colonos fue determinante para que el 1 de septiembre de 1963 se terminara de construir el edificio norte y se comenzaron a dar clases en el plantel, aunque al principio únicamente se usaba ocasionalmente porque aún no funcionaba el drenaje y las instalaciones carecían de agua potable. Este problema fue temporal y al poco tiempo ya contando con estos servicios el plantel comenzó a funcionar de manera regular. La escuela inició actividades regulares en 1964, ocho años después se construyó el edificio sur y la población aumento.

De una encuesta socioeconómica, (ver anexo), se identificaron algunos problemas que afronta la comunidad de la escuela Tlamachkali:

Las colonias que se ubican en un perímetro de 2 kilómetros, conforman la zona de influencia más próxima a la escuela. Estas cuentan, en su mayoría, con servicios urbanos indispensables pero de poca calidad.

La comunidad está constituida por familias heterogéneas donde se pueden encontrar familias tradicionales bien estructuradas con hogares propios, familias mono parentales o en proceso de desintegración y sin un hogar propio lo que implica diferentes niveles de necesidades de atención y exigencia escolar.

Las familias cuentan en promedio con 5 integrantes, más otros familiares que coexisten en un mismo predio que en 6 de 10 casos no les pertenece lo que en ocasiones implica hacinamiento y condiciones precarias de espacio para desarrollar sus actividades incluyendo las labores educativas.

La mayor parte de los adultos en el hogar trabajan y no existe una persona que atienda constantemente las necesidades de los menores de edad a los cuales se les suele delegar obligaciones y tareas propias de los padres.

Las familias que presentan problemas graves de desintegración familiar constantemente pelean frente a los hijos y por los hijos llevando sus asuntos jurídicos a la escuela.

El ambiente externo que enfrentan los alumnos se caracteriza por ser una zona urbana de nivel de vida precario donde existen bandas de jóvenes fumadores, alcohólicos o drogadictos.

La ausencia de los padres en periodos largos durante el día es notoria. Las familias se caracterizan por una conducta de desinterés a las necesidades intelectuales de los alumnos y

se le permite ver la televisión y jugar indiscriminadamente a altas horas de la noche. Los alumnos suelen pasar mucho tiempo en la calle sin supervisión de algún adulto.

Los principales problemas de salud que enfrentan los niños es por enfermedades respiratorias y estomacales lo que se refleja en constantes ausencias a clases. Muchos padres bajo el argumento de que no quieren que sus hijos pierdan clase los llevan enfermos a la escuela lo que implica que el docente tenga que dedicar tiempo a localizar a los padres durante las horas de clase, para que sus hijos sean atendidos, de uno a tres casos por día.

Económicamente la familia manifiestan un ingreso precario que no rebasa los 3 salarios mínimos lo que indica un poder adquisitivo muy bajo que se refleja en el poco apoyo en los materiales escolares de sus hijos, en poco apoyo a las necesidades de mantenimiento de la escuela y a una búsqueda constante de los proyectos gubernamentales de apoyo como becas, niño talento, desayunos escolares, vales de útiles y uniformes escolares.

El nivel promedio de escolaridad de los padres responsables de los alumnos es de secundaria siendo la madre en 8 de cada 10 casos la que se hace cargo de la educación de su hijo, de los trámites y de su vigilancia después de clases.

En una encuesta a padres de familia, en las preguntas 45 a 49 (ver anexo), se advierte que existe una idea generalizada de la inferioridad de la educación pública de nuestro país con respecto a otros países y por ende un notable desprestigio de los responsables directos de impartirla. Es recurrente que los usuarios del servicio educativo mantengan intereses, preferencias, información, creencias y percepciones del centro educativo opuestas a los docentes que en ella trabajan. Los padres de familia tienen una serie de inconformidades que en su mayoría se relacionan con demandas en la atención de los docentes hacia sus hijos. También es relevante observar como los padres de familia señalan que la relación entre ellos

y la escuela se encuentra en conflicto debido a los malos canales de comunicación que impiden su vinculación dentro de las actividades que plantea la escuela. La falta de instrumentos de información y participación provocan una mala evaluación del servicio educativo, que se refleja en su descontento y constante ataque a la prestación del servicio ya que no se responden a las necesidades de la comunidad.

Uno de los aspectos que el sistema educativo nacional ha intentado impulsar en la dimensión de la participación social es la conformación y activación de las Asociaciones de Padres de Familia y los Consejos Escolares de Participación Social. Sin embargo estas figuras no son bien recibidas por la comunidad escolar las cuales no participan en su conformación ni en sus actividades y mucho menos en el apoyo económico a la escuela. Pero existe un grupo de padres que pretende dirigir estas figuras para intervenir e interferir en las actividades de la escuela buscando cierta cuota de poder. Sobre este tópico la interpretación de la norma por un lado le da autonomía a estos órganos sociales pero en los hechos al director se le hace responsable y se le exige conformar, orientar y vigilar a esos órganos que no buscan establecer reglas de participación comunes ni consensuadas.

1.4. Contexto Institucional.

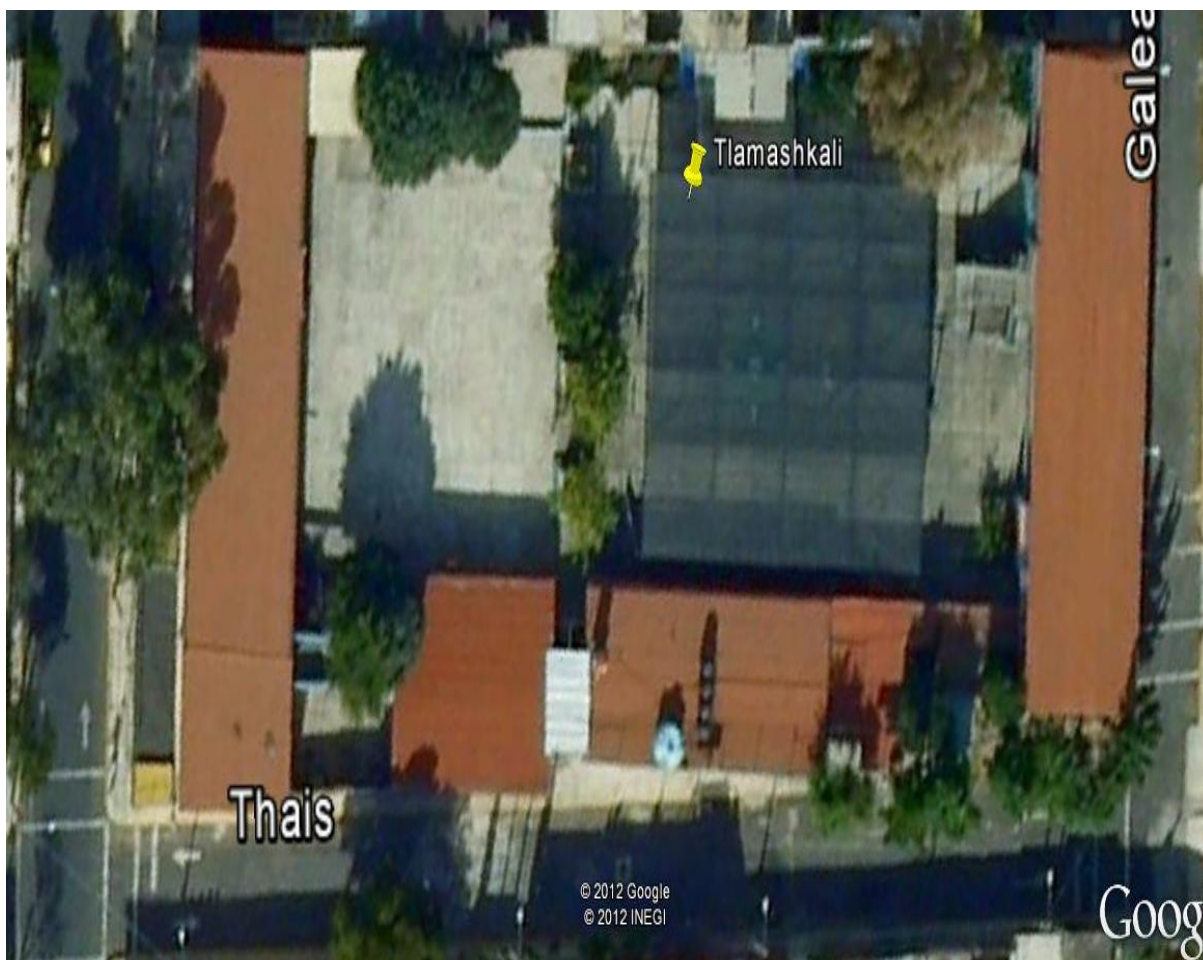
Nuestra investigación - acción se centra en una escuela primaria turno vespertino, con C. C. T. 09DPR2039N, clave: 52-2284-548-40-x-022, ubicada en Thais y Mucio Clemente s/n, Col Nopalera, Del. Tláhuac, en México, D. F., C. P. 13220. La escuela está construida en un terreno federal de 3300 m² de forma rectangular, 1668 metros cuadrados están ocupados por tres bloques de construcciones ubicados con dirección norte sur oriente. Cuenta con 20 aulas distribuidas en 2 edificios con 10 aulas cada uno, 5 en planta baja y 5 en primer piso. El edificio sur cuenta con dos escaleras una central y otra de emergencia. El edificio norte sólo cuenta con una escalera central. Por tradición y siguiendo la numeración de las aulas el edificio sur

alberga a los primeros segundos y terceros años y el edificio norte a los cuartos, quintos y sextos años. Al oriente del plantel están ubicadas construcciones donde se ubican bodegas, sanitarios, direcciones y sala de usos múltiples. En la sala de usos múltiples se instalaron equipo de computación para conformar el aula digital que hoy es obsoleta debido al robo de componentes y su eventual abandono. En medio de las construcciones hay dos patios grandes totalmente pavimentados, lo que permite a los niños realizar toda serie de actividades como ceremonias, recreos, festivales, etc. En el patio del ala norte se ubica la cancha de basquetbol, la de futbol rápido y el foro. En el área sur se encuentra un desayunador y una cancha de voleibol, en total suman 1632 m². Estos patios están divididos por jardineras. La distribución de las construcciones permite la visibilidad de toda la infraestructura desde la puerta de la dirección con excepción de dos pasillos y la salida de emergencia de la escuela.

Con respecto a los salones son de forma rectangular, en los que toman clase un promedio de 40 alumnos formando filas estrechas. Las condiciones de las aulas no son muy buenas. Sin embargo, cuentan con ventanas bilaterales favoreciendo la ventilación lo que ocasiona un ambiente agradable, renovando continuamente el aire, cada salón cuenta con pizarrón blanco, escritorio, sillas, mobiliario para trabajo en equipo o agrupados de diversas formas según lo requiera las actividades de los docentes, en los salones numerados del 13 al 20 están habilitados con equipo de Enciclomedia para alumnos de 4°, 5° y 6° grado. Así mismo todos los salones cuentan con televisión y un combo de DVD/VHS, cabe señalar que algunos grupos cuentan con una radio grabadora, que posibilita el aprendizaje de los alumnos.

Como se puede apreciar el edificio escolar cuenta con una amplia infraestructura que requiere de inversiones constantes para su limpieza, conservación y/o mejoramiento, recursos que son escasos y son manejados bajo el esquema del Proyecto Escuelas de Calidad (PEC), que desde el año 2000 mantiene un control rígido sobre el destino de los recursos y forma parte

de la estrategia educativa y política emanada de los acuerdos internacionales con el Banco Mundial.



La escuela alberga a 500 alumnos, atendidos por 19 profesores de grupo, (26 alumnos en promedio por aula), 2 Apoyos Técnico Pedagógicos, 2 de profesores de Educación Física, 1 maestra de USAER, 3 Asistentes de Servicio al Plantel y un director. Que promedian 42 años de edad; 21 años de experiencia como profesores y; 2 cursos de profesionalización tomados durante todo su trayecto laboral. Se cuenta con 13 docentes con estudios de normal básica y

11 con nivel licenciatura, de estos sólo 2 normalista y 2 licenciados siguen tomando cursos de actualización. 15 docentes rebasan los 20 años de servicio; 3 entre 10 y 19 años de servicio; y 3 entre 1 a 10 años de servicio. 10 docentes tienen una alta expectativa de jubilarse lo más pronto posible.

Tabla de personal de la escuela Tlamachkali.

N.P.	Función	ANTIGÜEDAD AÑOS	NIVEL DE CARRERA MAGISTERIAL	CURSOS TOMADOS	NIVEL EDUCATIVO
1	DIR	25	7D	20	Maestría
2	ATRS*	29	07	1	Normal
3	ATAI*	26	7B	6	Normal
4	DLS	24	07	1	Licenciatura
5	DCG	18	07	1	Licenciatura
6	DAR	28	07	1	Normal
7	DCR	17	07	1	Licenciatura
8	DJC	32	07	1	Normal
9	DAG	27	07	1	Normal
10	DRL	25	07	1	Normal
11	DAS	29	07	1	Normal
12	DBB	28	07	1	Normal
13	DAC	31	07	1	Normal
14	DJB	17	07	1	Licenciatura
15	DCL	30	07	1	Normal
16	DJF	32	07	1	Normal
17	DCJ	2	07	1	Licenciatura
18	DEL	30	07	1	Normal
19	DGO	40	7C	10	Licenciatura
20	DSP	2	07	1	Licenciatura
21	DBA	26	07	1	Normal
22	DFS**	5	07	1	Licenciatura
23	DJP	12	7A	1	Licenciatura
24	DEP	26	7A	1	Licenciatura
25	DLP**	4	07	1	Licenciatura
26	ASRN***	12	A0	4	Secundaria
27	ASIR	28	A0	0	Secundaria
28	ASIN	5	A0	2	Secundaria

*Apoyo Técnico Pedagógico.

**Proyecto acelerado y atención escolar regular.

*** Asistentes de Servicio al Plantel.

1.5 Reflexión sobre la práctica directiva y su impacto en las prácticas de enseñanza de los profesores.

Siguiendo los principios de la investigación-acción será recomendable focalizar los aspectos de mi práctica directiva susceptibles de mejorar a través de acciones cotidianas concretas, a las cuales se les pueda dar seguimiento y evaluar sus repercusiones con respecto a la labor y el contexto educativo en el cual desarrollo dicha actividad. Por lo tanto, es necesaria una introspección a lo que soy, creo y pretendo dentro de mi ámbito educativo. Para ello, el modelo ecológico aporta valiosa información cualitativa bajo el punto de vista del individuo como un ser sociable que ha pertenecido a microsistemas, mesosistemas, exosistemas y macrosistemas que nos ayudan a ubicarlo dentro de una realidad dinámica y compleja, (Bronfenbrenner, 1995).

Hacer de la escuela un lugar de aprendizaje no sólo para los alumnos sino también para los docentes implica cambios significativos a nivel de las relaciones y de la organización de la institución, (Bolívar, 2004) y dado que la labor del director podría ser la del precursor instrumental, obstaculizador institucional o reproductor social es necesario conocer las posibilidades de transformación que su historia personal le ha brindado. A demás de explorar las posibles estrategias y procedimientos que utilizará en su relación con los diferentes actores que se encuentran inscritos en su ámbito de ejecución y determinación de poder ejercido en el contexto escolar, (Bolívar, 2004).

Nacido en provincia de madre comerciante con nivel primario de educación. Padre campesino con nivel de estudios universitario que participó en el movimiento estudiantil de 1968 en el estado de Puebla. Segundo hijo de 5 varones. Niñez y estudios cursados en la ciudad de México bajo condiciones de pobreza pero con una profunda convicción de superación social por medio del estudio. El modelo familiar era autoritario e inflexible donde el patriarcado

luchaba con el matriarcado, que por lo regular imponía los modelos de organización en el hogar. Durante la niñez profunda imaginación y gusto por el futuro. Responsable, diligente y rebelde, cumplía en forma y tiempo con sus obligaciones. Formado en el respeto y el trabajo como principios fundamentales del hogar. Politizado por los maestros de primaria y secundaria que constantemente hablaban de la justicia, la libertad y la transformación del ser humano. Afligido por las constantes crisis económicas de los 70^a. y 80^a. Afectado laboralmente en los años 90^a por las reformas educativas emprendidas que movilizaron y manipularon las expresiones de los docentes. Trabajo constante en grupos de primaria combinado con la profesionalización a nivel licenciatura en la UAM-Xochimilco. Maestría en Educación en la UPN y reciente promoción de profesor a director. Gustos centrados en el cine de ciencia ficción, clásico y de vanguardia, la música de todo tipo, la tecnología y la lectura. Cinta negra en Karate Do. Preocupado por la ecología y la sustentabilidad. Critico constante de la reforma educativa y del sistema económico actual.

Docente egresado de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros en su centenario 1983-1987, generación que protagonizó un paro estudiantil a favor del normalismo y contra la pérdida de prerrogativas. Primer contrato de trabajo conseguido con el número 200 de escalafón, de un total de 500 plazas de profesores para la ciudad de México, a los 18 años. Enviado a una escuela de nueva creación con 6 grupos, de tercero a sexto, en la delegación Magdalena Contreras. Compañero de 6 docentes recién egresadas y con una Directora recién dictaminada, la permanencia en esta escuela fue de 5 años, después de los cuales se cambia a la escuela Josefa Ortiz de Domínguez en la misma Magdalena Contreras donde pasa a formar parte del personal de apoyo de la Dirección durante 12 años donde su relación con la Directora, también recién dictaminada, le proporciona facilidades para aprender nuevos estilos de liderazgo y control de personal basados en paradigmas sociales humanísticos como los de Kohlberg. Escuela altamente reconocida que era constantemente visitada por autoridades

educativas para llevar a cabo eventos protocolarios. Cuando la Directora es promovida a Supervisora se le invita a seguir colaborando como secretario de zona donde permanece 2 años hasta que la Supervisora por problemas laborales y de salud decide jubilarse. En ese momento es dado de baja por la supervisora recién llegada que contaba con personal de apoyo. Puesto a disponibilidad pasa a trabajar como secretario en 4 supervisiones más. Por otro lado y en paralelo, trabaja en otra plaza como docente de grupo donde se opone a las constantes simulaciones que se efectúan en la escuela con respecto al trabajo donde se le da mayor importancia a quedar bien durante los festivales, eventos y concursos. Expresa su desacuerdo en las formas tradicionales de ejercer la dirección de la escuela. Pugna por un tipo diferente de labor docente buscando constantemente la innovación pero rara vez encontrándola por un escaso conocimiento, por lo que se decide a realizar estudios de maestría. Ya con una base académica sólida solicita ser dictaminado como director y se logra en el primer intento. Es asignado a la escuela Tlamachkali en la delegación Tláhuac.

El cambio de posición que se experimenta al ser dictaminado representa una alteración en las funciones y responsabilidades dentro de la comunidad escolar, al pasar de ser un docente con 24 años en grupo, a ser el Director de un plantel totalmente desconocido ha significado una tensión entre lo singular y lo colectivo; entre participar y dirigir; entre acatar y mandar; etc.

Inicialmente existe incertidumbre ante todo el contexto espacial y material de la escuela ya que nada parece estar en su lugar; se inician sentimientos de ansiedad ya que las actividades parecen rebasar la jornada laboral; y existe una fuerte presión externa en cuanto a las funciones a cubrir, ya que se piden tareas que nunca antes se habían realizado; en cuanto a las relaciones interpersonales existe una relación más amplia y diversa que propicia un trabajo más extenuante debido a la multiplicidad de personalidades y necesidades de la comunidad que debe atender. En suma el microsistema se ve influido por todos los mesosistemas en especial por el sistema institucional que lo envuelve.

El concepto que los profesores hemos formado sobre nuestra función social determina las acciones cotidianas que llevamos a cabo dentro de la escuela así como la forma en que las realizamos o pretendemos realizar nuestra labor profesional, incluyendo el intercambio académico y la relación con la dirección.

Dentro del intercambio académico existe una marcada influencia de los docentes con una mayor antigüedad laboral que, en la mayoría de las ocasiones, limita las acciones para tratar los asuntos y requerimientos de la escuela. Por ejemplo, cuando se nos invita a participar en su comida durante el recreo o cuando se nos invita a no hacer propuestas que aumenten la carga de trabajo, etc.

De los 21 docentes; 3 prefieren desarrollar un trabajo con diferente organización: grupal, en equipo, por binas o individual y suelen utilizar el diálogo para confrontar ideas, incluso utilizan la mediación para resolver los conflictos entre sus alumnos; 18 profesores realizan un trabajo primordialmente individual en la mayoría de sus actividades, no suelen permitir la discusión ni el intercambio de ideas con sus alumnos, procuran terminar los conflictos de manera rápida, ya que bajo sus propias palabras es una pérdida de tiempo, por lo que evitan centrar su atención en los problemas y en su resolución.

De los 21 docentes; 4 profesores prefieren mantener relaciones horizontales con sus alumnos por medio de la apertura para que expresen sus ideas y las argumenten, en la mayoría de las ocasiones se encuentran sonrientes. 17 profesores perciben su función relacionada con un estatus de autoridad que deben ejercer con sus alumnos; siempre se encuentran serios, para ellos es necesario que el alumno los respete y los obedezca sin importar los procesos de negociación de la conducta.

De los 21 docentes; 3 profesores cumplen con el trabajo mostrando iniciativa para resolver problemas que la labor les requiera; 17 profesores cuando se les asigna un trabajo siempre protestan y evitan entregar el trabajo mediante tácticas de dilación que tienen que ver con no entender lo que tenían que hacer, no haber escuchado, no saber cómo hacerlo, etc. Les gusta trabajar individualmente y no suelen comprometerse con trabajos colaborativos.

De los 21 docentes; 7 profesores suelen hacer intervenciones propositivas para mejorar el trabajo que se realiza dentro de la escuela; 14 profesores participan esporádicamente atendiendo a los cuestionamientos personales que se les hagan.

Hasta el momento los docentes del centro educativo no perciben la existencia del conflicto como un elemento consustancial e insoslayable del fenómeno orgánico de sus centros educativos por lo que se le tiene por un fenómeno que los desvía de su verdadero propósito que es mejorar los aprendizajes de los alumnos sin darse cuenta que el conflicto es una posibilidad de aprendizaje para todos los miembros de su comunidad.

Por otro lado, la escuela enfrenta nuevamente problemas debidos a la política de contratación del gobierno federal que implica cambios administrativos para ahorrar que hacen muy inestable la permanencia de los docentes en su centro de trabajo y los obliga a moverse continuamente afectando con esto el desempeño general de la escuela.

1.6. Análisis y elección de la problemática.

Las principales conclusión a la que se llega con el modelo ecológico, presentado en el análisis de la práctica docente, es que se cuenta con un profesor con función directiva que ha vivido las transformaciones más recientes en el ámbito educativo y que ha tenido la posibilidad de conocer diversas formas de ejercer la dirección y la supervisión de las escuelas. Así como también haber trabajado como docente, secretario, apoyo técnico pedagógico y director da la

posibilidad de conocer los procesos educativos desde distintos ámbitos lo que permitirá asumir un compromiso personal con el grupo docente para reorientar el liderazgo ejercido a fin de obtener mejores resultados educativos y de trabajo. Expuestos los fundamentos personales e institucionales que orientan mi concepción de lo que se debe buscar al educar es preciso durante una primera fase analizar y revisar, por medio de varios instrumentos, mi práctica educativa en un esfuerzo de auto reconocimiento reflexivo donde se intente dar mayor importancia al seguimiento cotidiano de mis acciones, reacciones, conceptos y supuestos con respecto a los conflictos dentro de mi contexto de trabajo escolar, (Barrientos, 2010). Esto mediante el diálogo respetuoso entre colegas que permita construir acuerdos de acción, bien reflexionados, para mejorar, paso a paso, los procesos.

Institucionalmente tenemos 21 profesores de los cuales todos enfrentan problemas entre su rol institucional y sus expectativas personales que en la mayoría de los casos afectan negativamente los esfuerzos para mejorar los procesos educativos de la escuela. Ya que existe una clara tendencia a renunciar a los compromisos hechos en la escuela por atender sus problemas particulares. Requiriendo constantemente el apoyo de la dirección para que no se vean afectados sus derechos laborales por medio de concesiones. Por ejemplo, llegadas tarde continuas, faltas de asistencia que no se reportan o falta de atención al grupo para desarrollar actividades personales.

Tras 25 años de observar mi situación laboral dentro del ámbito educativo he podido identificar una gran cantidad de conflictos desequilibrantes que me hacen suponer la existencia de una serie de anomalías, sentidas y vividas como, incompatibles o divergentes con el ideal actual de la labor pedagógica. A lo largo de mi trayecto laboral los problemas escolares han sido una constante reiterada que surge en la escuela en todos los ámbitos de las relaciones humanas. Forzándonos a intervenir para resolverlos porque de otra forma se caería en la negligencia y en una escalada de conflictos laborales. Transformar esta realidad será muy difícil desde una

perspectiva individual y más si no se sabe a dónde se quiere llegar y para qué. Por ello, la inquietud personal de identificar los orígenes de estas incompatibilidades y divergencias, suscitadas dentro de mi centro de trabajo, a través de una recopilación sistemática de datos con el fin de que puedan ser ordenados y valorados de una manera más pertinente.

La escuela donde laboro tiene como características fundamentales: 1) ser mi espacio-tiempo de trabajo; 2) la existencia de claros indicios de conflictos que terminan por reflejarse en soluciones normativas; y 3) existe la posibilidad de que los conflictos más que destruir transformen el contexto escolar a favor de las exigencias de la microsociedad a la que sirven y a lo que se marca como ideal de intervención educativa.

1.7. Diseño del diagnóstico.

El presente diagnóstico, de la problemática seleccionada, sirvió de base para la intervención que se realizó por lo que se intentó focalizar, dentro de un análisis articulado, al contexto y las prácticas educativas tanto del director como de los docentes que son fuente del conflicto dentro de la escuela Tlamachkali. Por lo tanto, el presente estudio basado en la investigación acción es el resultado de contrastar la situación del contexto inicial de la escuela Tlamachkali, con la situación resultante de cada intervención y la posición deseable que señalan los principios institucionales dentro de los cuales funciona el centro escolar. Para lo cual se utilizaron 7 instrumentos que nos ayudaron a recabar, organizar y valorar la información sobre el trabajo con los conflictos en la escuela.

1.7.1. Instrumentos.

- a) Archivos documentales. (Anexo 1)

Consistió en recabar y analizar documentos informales y oficiales que haya dentro de la escuela como una fuente de información sobre la situación educativa deseable y las condiciones imperantes dentro de la institución, (Latorre, 2010).

b) Entrevista informal. (Anexo 2)

No estructurada, pero dirigida a la obtención de un diagnóstico sobre los conflictos presentes en la escuela. Se realizó mediante una conversación personal con los profesores, (Latorre, 2010). De estas entrevistas se tomaron notas que permitieron la valoración de los aspectos señalados.

c) Cuestionario. (Anexo 4, 5, 6 y 7))

Conjunto de preguntas directas, sencillas y por escrito que proporcionan información cuantificable de una numero amplio de personas, (Latorre, 2010).

d) Observación. (Anexo 8)

Procedimiento mediante el cual el investigador presencia en directo el fenómeno educativo que nos atañe. La observación permite al investigador contar con su propia versión cualitativa de los conflictos, la cual puede ser contrastada con otras versiones presenciales o documentales. Técnica que fue básica en todo el proceso de investigación acción. (Latorre, 2010).

e) Diarios de campo. (Anexo 9)

Se utilizó un diario elaborado por parte del director, como investigador, semiestructurado el cual sirve para recoger observaciones, reflexiones, interpretaciones, supuestos y explicaciones de los sucesos conflictivos dentro del ámbito de la escuela. Y el cual, a su vez, requirió formar una autodisciplina a lo largo del trayecto de investigación, (Latorre, 2010).

f) Grupo de discusión. (Anexo 10)

Estrategia de obtención de información parecida a una entrevista en grupo que permite llenar los huecos que se puedan presentar en las entrevistas informales llevadas a cabo y que permite comparar y analizar los otros puntos de vista con respecto a lo que se hace. Por lo que las reuniones siempre tienen un guía, un propósito, un determinado número de participantes y directivas previa y colectivamente elaboradas, (Latorre, 2010).

g) Los perfiles.

Fueron registros de los profesores que nos proporcionaran una visión global y particular de ellos. Fueron utilizados en el diagnóstico como proceso de acercamiento a la personalidad de los profesores. Pero también en la implementación y evaluación del proceso de investigación ya que nos brindaron información sobre aspectos susceptibles de mejorar y que impactaron en la dinámica de la escuela.

1.7.2. Procedimientos para la realización del diagnóstico.

a) Archivos documentales

Se recabó documentación oficial, disponible en la escuela, como fuente de información sobre las situaciones educativas deseables y los conflictos enfrentados por la escuela. Así mismo se recabaron documentos elaborados por los profesores u otros miembros de la comunidad que pudieran dar evidencias de los procesos educativos, de sus problemáticas y de cómo suelen solucionarlos.

b) Entrevista informal.

Se realizó una conversación personal con los profesores a fin de obtener información sobre acontecimientos y aspectos que han vivido dentro de la escuela, para identificar sus creencias y actitudes, opiniones, valores o conocimientos sobre el conflicto, (Latorre, 2010). De estas entrevistas se tomaron notas que permitieron la valoración de los aspectos señalados.

c) Cuestionario.

Conjunto de preguntas que se aplicaron, al inicio y final del ciclo escolar, a 99 alumnos de sexto año, a 21 profesores de la escuela, a una muestra de 100 padres de familia y 3 trabajadores de apoyo, que en conjunto forman la comunidad escolar para identificar su percepción con respecto al contexto escolar.

d) Observaciones

Fueron registros narrativos descriptivos de las situaciones conflictivas sucedidas dentro de la institución educativa, efectuadas por el director. Cada día el profesor seleccionaba de los hechos sucedidos en la escuela o el salón de clase aquellos relacionados con el conflicto. Su registro contendrá una descripción de los hechos.

e) Diarios de campo:

Fue un instrumento utilizado durante todo el proceso de investigación tanto por el director como por los integrantes del equipo de intervención para, entre otras cosas, buscará focalizar tres destrezas, que varios autores señalan como recurrentes y determinantes del tipo de liderazgo que se ejerce: Habilidades técnicas, conceptuales y humanísticas, (Torrego, 2007). El diario de campo favoreció la reflexión sobre las habilidades técnicas necesarias para manejar el conflicto, sobre los conocimientos para interpretarlo y sobre el tipo de comunicación afectiva necesaria para tratarlo.

f) Grupo de discusión.

Se utilizó como termómetro de las acciones de investigación debido a que se corresponde con la posibilidad de exteriorizar las percepciones de los integrantes del equipo de intervención sobre la situación de la escuela, sobre la implementación de nuestras acciones y sobre los resultados. El objetivo fue obtener información exhaustiva sobre las necesidades, intereses y preocupaciones de los profesores con respecto al conflicto, (Latorre, 2010).

g) Perfiles.

Se utilizó durante el diagnóstico para determinar los problemas existentes en la labor cotidiana de los docentes con respecto al afrontamiento y manejo de los conflictos. Para posteriormente planificar acciones de cambios a nivel personal y de grupo sobre todo en el nivel de enseñanza y aprendizaje. Al terminar el proceso de investigación estos perfiles dieron evidencias sobre los efectos de la intervención con los profesores.

1.7.3. Análisis de la información y resultados.

a). Archivos documentales.

Parto del hecho ideal que la escuela primaria como una institución pública al servicio de la niñez justifica su existencia al brindar a sus alumnos una educación liberadora que los aleja del fanatismo, los prejuicios, la ignorancia y la servidumbre; y los acerca al progreso científico, a la justicia social, al mejoramiento económico, y a la inclusión cultural potencializando íntegramente todas sus capacidades como seres humanos, (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2013). Del mismo modo, se parte del supuesto que este ideal educativo es producto de dos elementos consustanciales y mutuamente determinantes que en esencia se materializan en el alumno que aprende y el maestro que enseña. Por lo que un aprendizaje liberador surge más fecundamente de un enseñante emancipado. Un aprendizaje alejado del fanatismo, los prejuicios, la ignorancia y la servidumbre se logra mejor mediante una enseñanza basada en el constante progreso científico, la justicia social, el equilibrio del nivel económico que permita hacerse de una amplia cultura y desarrollar todas las capacidades del docente como ser humano para convertirse en el precursor de una educación inclusiva, transformadora y pertinente.

Por ello sería importante elegir un rumbo que dé certeza a las acciones que se pretenden poner en marcha. En este sentido el plan y programa de estudios 2011 marca un camino

institucionalizado y obligatorio para todas las escuelas del sistema educativo básico nacional. Por lo que sería recomendable que todas las acciones encaminadas a diagnosticar, planear, ejecutar y transformar el contexto escolar se abordaran inicialmente desde este marco que es inevitable para los que en él se insertan.

La propuesta institucionalizada descansa en doce principios pedagógicos que, desde su punto de vista, le dan sustento y son condiciones esenciales para la implementación del currículo, la transformación de la práctica docente, el logro de los aprendizajes y la mejora de la calidad educativa. Lo cual nos proporciona un modelo comparativo e ideal con el cual podemos iniciar nuestro diagnóstico a través de observaciones.

1. Centrar la atención en los estudiantes y en sus procesos de aprendizaje.
2. Planificar para potenciar el aprendizaje.
3. Generar ambientes de aprendizaje.
4. Trabajar en colaboración para construir el aprendizaje.
5. Poner énfasis en el desarrollo de competencias, el logro de los estándares curriculares y los aprendizajes esperados.
6. Usar materiales educativos para favorecer el aprendizaje.
7. Evaluar para aprender.
8. Favorecer la inclusión para atender a la diversidad.
9. Incorporar temas de relevancia social.
10. Renovar el pacto entre el estudiante, el docente, la familia y la escuela.
11. Reorientar el liderazgo.
12. La tutoría y la asesoría académica a la escuela. (SEP, 2011: pág. 26)

Como podemos apreciar el primer principio pedagógico coloca como prioridad al estudiante, sus procesos de aprendizaje y su posición como usuario de un servicio educativo, al cual también él, se ve obligado. Por otro lado, se destinan los principios del dos al nueve para designar los atributos del servicio docente que deben ser observados para lograr ese primer principio. Lo cual para mí es un indicativo que las condiciones del aula que favorecen la mejora del aprendizaje de los alumnos requieren, a su vez, de condiciones y procesos que estimulen simultáneamente el desarrollo del aprendizaje de los alumnos y de los docentes porque lo uno difícilmente se da sin lo otro. En la escuela algunos enseñan pero todos pueden aprender, (Escudero, 1990). El principio número diez da cuenta de una dimensión que debe ser reconstituida que es la relación entre la sociedad y la escuela. Así también el principio número 11 habla sobre el organizador, administrador y responsable de la gestión escolar. El principio número 12 señala una forma de relación interna y externa donde el apoyo interno se ve potenciado por los recursos externos.

Con estos doce principios surge un código de conducta institucionalizado que determina lo que se espera de cada uno de los individuos que trabajan dentro del sistema educativo. Se les da un cargo; se les indica una función; se les atribuye un nivel jerárquico; se les establecen formas de coordinación y comunicación; se les implica en actividades; se les dan recursos técnicos; y se les pide alcanzar propósitos previamente establecidos; todo mediante leyes, normas, reglamentos, programas, manuales, acuerdos, etc., (Elizondo, 2008).

Sabemos que el contexto escolar es complejo, y que su dinámica responde a procesos multifactoriales que están interrelacionados, por lo que sería muy difícil construir un modelo con todos los elementos que lo abarcan, así que, convendría analizarlo por medio de dimensiones de análisis que diversos autores (Hernández, 2012), señalan como herramientas que permiten observar, describir, reflexionar e interpretar lo que sucede en el contexto cotidiano de la escuela. Cada dimensión se caracteriza por un conjunto de indicadores o áreas

de trabajo que dan cuenta de lo que sucede o no sucede dentro del aula o la escuela. Éstas permiten agrupar los procesos que deben permanecer, cuáles deben ser cambiados y que procesos nuevos se requeriría instrumentar para mejorar el logro de los ideales educativos y los principios pedagógicos institucionales, ya mencionados. Al respecto se han adoptado 4 dimensiones, que son la Pedagógica Curricular, la Organizativa (política), la Administrativa y la de Participación Social de la Comunidad, (SEP 2011, pág. 83), por lo que sería pertinente agrupar el diagnóstico en estas dimensiones y al mismo tiempo amalgamarlas por medio de la gestión educativa que unirá los elementos de cada dimensión en propósitos que se concreten en acciones cotidianas dentro de las aulas.

Dimensión Técnico–Pedagógica: Esta dimensión nos permite identificar, reflexionar e intervenir en los conflictos en los planos de la enseñanza – aprendizaje, de lo educativo y lo didáctico, de lo pedagógico y lo curricular. También nos permite identificar los factores relacionados con ellos como son la planeación, los procesos, el ambiente del aula, uso del tiempo - el espacio y los recursos, evaluación y reestructuración de todo aquello, (SEP 2012, p.141).

Dimensión Organizacional (Política): Esta dimensión permite identificar los conflictos en las interrelaciones al interior de la escuela en el plano personal e institucional. Ya que es mediante la dinámica organizacional donde se demuestran los valores y actitudes que son sustento para tomar decisiones al enfrentar diversas situaciones humanas e institucionales. Y donde por lo regular existen conflictos entre la institución y el individuo, el rol y la personalidad, entre el derecho y las obligaciones, entre la norma y la equidad, entre la formalidad y lo informal, entre lo colectivo y lo individual, entre las necesidades educativas y sus procesos de satisfacción, entre lo público y lo privado, (SEP 2012, p.143)

Dimensión Administrativa: Esta dimensión permite identificar los conflictos de las actividades que favorecen o no los procesos de enseñanza aprendizaje y que son susceptibles de modificarse para mejorar los rendimientos educativos de los alumnos, las prácticas de los docentes, las ayudas del personal de apoyo y la gestión del directivo que tienen que ver con la recepción, administración y distribución de los recursos humanos, materiales, financieros, de tiempo y espacio, además de garantizar acciones de seguridad e higiene, control de la información relativa a todos los actores de la escuela, cumplimiento de la normatividad, así como la relación con la supervisión escolar en sus funciones de enlace entre las normas y disposiciones de la autoridad administrativa. (SEP 2012: p. 144).

La dimensión de la participación Social Comunitaria comprende la participación de los padres de familia y de otros miembros de la comunidad donde se ubica la escuela. También en esta dimensión se consideran las relaciones que se establecen con el entorno social e institucional.

Ya que la gestión educativa recae directamente en la acción de los directivos será pertinente iniciar el diagnóstico tratando de comprender el tipo de liderazgo que será necesario para la intervención en nuestra investigación – acción.

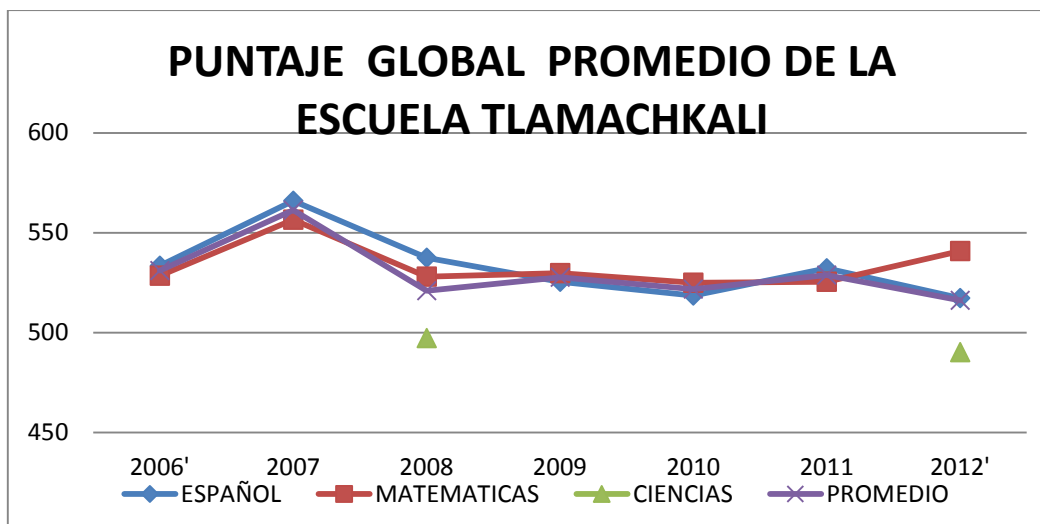
De los resultados encontrados y expuesto se deberán iniciar algunas transformaciones personales que puedan ayudar en el proceso de intervención ya que el principio número 11 y 12 recaen sobre la figura del director y de su forma de ejercer el liderazgo.

Con la constante influencia de las autoridades externas, (10 comunicados, en promedio, de trabajos externos por semana), existe la necesidad de intervenir para buscar un equilibrio entre las necesidades de la estructura y la tan prometida e inacabada autonomía de las escuelas

propiciando a veces un escaso control sobre los contextos pedagógico, organizativo y social lo que encierra una fuente latente de conflictos.

El Consejo Técnico de la escuela, en la reunión de trabajo del día 31 de agosto del 2012, recopiló los resultados obtenidos en la prueba ENLACE (Evaluación Nacional del Logro Académico en los Centros Escolares), la cual arrojó información importante para ser analizada y tomada en cuenta por la escuela en la determinación de su Planeación Anual de Trabajo, (PAT). Ya que da cuenta de aspectos puntuales de su realidad institucional concreta y de su desempeño en la dimensión pedagógica. El análisis se hace en términos muy generales. Los hallazgos deberán traducirse en propósitos y metas concretas; que sean un referente que permita elegir las estrategias más pertinentes que se enfoquen a resolver los problemas detectados.

En el caso particular de la prueba ENLACE observamos que su análisis aunque limitado y tendenciosos nos remite a la misión de la escuela que es el aprendizaje de los alumnos, por lo que sería conveniente que todos los docentes conozcan cuál es la condición general de la escuela a través del tiempo, por un lado y por el otro, que cada docente reconozca cual es el antecedente del grupo o grupos que atenderán durante este ciclo escolar 2012-2013. Al respecto la escuela ocupa el lugar 2816 de 3242 escuelas en el Distrito Federal. Su lugar por rangos es el 5° de 8 posibles. Su lugar dentro de las escuelas que pertenecen a la misma delegación es el 101 de 115. Ocupa el lugar 68 de 81 entre las escuelas oficiales de la delegación. Dentro de las escuelas oficiales del Sector escolar N° 40 ocupa el lugar 31 de 36. Lo que nos indica que estamos por debajo de la media esperada en cuanto a rendimiento y desempeño académico.



Como se puede apreciar en la gráfica el desempeño de la escuela en el 2006, cuando inició la aplicación de este instrumento, fue de 531 puntos que no se puede considerar favorable pero que se justifica debido a la baja cultura escolar sobre evaluación. Ya para el ciclo escolar 2007 se aprecia un repunte de 30 puntos alcanzando 561 como promedio general. Lo que indicaría un avance significativo para la escuela. Sin embargo, en el ciclo escolar 2008 cuando se incorpora una asignatura adicional, (Ciencias Naturales), se suscita una baja en puntaje de 41 puntos lo que borra los 10 puntos de avance de la escuela para alcanzar la meta nacional de los 600 puntos. Este quiebre en los resultados pueden atribuirse a la diversificación que la enseñanza de la escuela tuvo que enfrentar ya que centraban su trabajo especialmente en matemáticas y español. Esta tendencia decreciente continuó en el 2009 y llega a un mínimo en el 2010. Siempre presionada por los bajos resultados de la asignatura adicional que siguieron, (FCE, Historia, Geografía y Ciencias Naturales nuevamente).

El año 2010 fue de severos problemas administrativos y organizativos que repercutieron en la relación de la escuela con la comunidad ya que hubo tensiones por pleitos que terminaron en el cambio de buena parte del personal y del director, y que como sabemos, son

situaciones a las que las instituciones educativas son muy sensibles y más porque el directivo y el personal salieron por presiones de una fracción de la comunidad de padres que aun ahora están insertados en la Asociación de Padres de Familia y la Vocalía de Desayunos Escolares. Bajo estas condiciones la escuela se recompone por la labor de una nueva directiva que emprende un programa crítico reflexivo que le permite a los docentes tomar conciencia de los problemas que la institución enfrenta y que los hace participes activos del cambio institucional.

Bajo la premisa de la reconstrucción del ambiente escolar en el año de 2011 se aprecia un incremento de 7 puntos que la colocan en los 510 puntos y la aleja de la decadencia en la que se encontraba. En el año 2012 se nota nuevamente un baja de 7 puntos que la coloca en los 503 puntos aún muy lejos de su nivel más alto de 561 puntos y aún más lejos de la meta institucional de los 600 puntos.

El siguiente cuadro muestra un proceso colectivo de reflexión en cuanto a los resultados cuantitativos que la escuela alcanzó en la prueba ENLACE

¿Cómo estamos?	¿A qué se debe?	¿Qué podemos hacer para mejorar?
¿Cuál fue el año de mejor desempeño? 2007 fue el año de mejor desempeño.	Existía un grupo docente consolidado. Muchos de sus miembros tenían una permanencia mayor a 5 años.	Procurar la armonía y la convicción de trabajo dentro del centro escolar. Apoyando el aprendizaje y la enseñanza al unísono.
¿Cuál es la diferencia entre el puntaje más alto y el más bajo registrado? En el año 2007 se obtuvieron 561 puntos y en el año 2012 se obtuvieron 516 puntos lo que significa una diferencia de 45 puntos.	Una eventual decadencia de la labor docente por problemas organizacionales y administrativos. Falta de estabilidad laboral. Falta de compromiso. Inicio de una reconstrucción.	Mejorar la organización y la administración de la escuela. Promover la permanencia de los docentes con las herramientas disponibles. Elevar el compromiso de los actores de la escuela.
¿Cuál es la diferencia entre el último puntaje registrado y los anteriores? La escuela en los últimos 3 años ha mostrado, después de una caída una pequeña pero continua mejora incrementando su puntaje.	La dirección anterior ha sido eficiente en la recomposición de la estructura escolar.	Seguir fortaleciendo los logros e implementar estrategias que promuevan los avances ya logrados.
¿Qué tendencia muestran los resultados? La tendencia es decreciente y al ritmo que lleva tardaríamos 15 años	La recomposición de la escuela fue el punto neurálgico y más apremiante sin embargo se ha	Lo urgente sería promover nuevas estrategias que permitieran avanzar más rápido al logro académico.

en alcanzar la meta de los 600 puntos.	convertido en la principal ancla de la mejora.	Sin embargo no existe mejora sin mejores ambientes de aprendizaje.
¿A qué distancia esta la escuela de llegar a los 600 puntos? Le faltan 84 puntos.	Se debe a desorganización. Falta de compromiso. Personal generacionalmente mayor con amplias resistencias al cambio.	Organizar la escuela a favor del logro académico eliminando tiempos muertos. Motivar la actualización de la planta docente.

b). Entrevistas informales.

Ya que nuestra búsqueda determinó que, a pesar de que la escuela ha vivido una gran cantidad de conflictos, no existe documentación concreta sobre ellos en sus archivos ni en los de la supervisión a la cual pertenece la escuela se hicieron numerosas entrevistas informales para conformar una idea global sobre el conflicto que se ha vivido dentro de la escuela.

Es relevante, para la labor directiva, observar como los profesores perciben las metas, objetivos y propósitos que están determinados por autoridades externas al centro educativo y que parte del papel técnico del director es negociarlos con los miembros de la comunidad educativa. Por lo que surgen resistencias constantes por parte de los docentes, los cuales acatan con el fin de simplificar sus tareas educativas y concluir lo más pronto posible sin verdaderamente estar conscientes y comprometidos con los objetivos que se les señalan. Por ejemplo, al señalarles nuestra necesidad de una capacitación basada en el auto aprendizaje de nuestro entorno los docentes señalan de forma verbal que no existen cursos interesantes, con personal bien capacitado, o que simplemente es una pérdida de tiempo si no se usan para participar en el programa de Carrera Magisterial. De la misma forma, si se plantea la elaboración de algún instrumento de evaluación lo importante, para los docentes, es terminar el trabajo y entregarlo para poder retirarse, ya que como un docente señala con la complacencia de los demás: “pues es eso lo que quieren que hagamos no hagámoslo y ya”. Tengo una certeza subjetiva sobre esta situación, ya que si a los profesores les es urgente terminar lo que se les encomienda sin hacer un análisis de las implicaciones en su labor

pedagógica es debido a que la estructura se presenta como un ente al cual la escuela tiene que servir y no a la inversa.

Al intervenir con los docentes pienso que no hay una sola causa ni un sólo culpable de este estado de cosas sino que tiene su origen en el contexto específico que el grupo docente ha construido a través de varios años dentro de la escuela y que obviamente esta permeado por la historia personal de cada uno en diversos contextos sociales a través de su trayecto de vida.

c). Cuestionarios.

En los cuestionarios aplicados a alumnos, padres, docentes y apoyos se observa que la comunidad percibe al Director como una persona que entiende el tipo de actividad que le compete realizar. Este resultado lo expresa el cruce de las respuestas 26 a 30 de los cuestionarios a los alumnos, (anexo 4); de la 45 a la 53 de la respuestas de los cuestionarios de los docentes, (anexo5); de la 28 a la 31 y de la 39 a 42 del cuestionario aplicado a padres de familia, (Anexo6); de la 26 a la 40 del cuestionario de los apoyos escolares, (anexo 7). Lo que sin duda ayuda en los procesos de intervención que se dieron durante la investigación.

La primera actividad de diagnóstico que se realizó, en conjunto con los docentes, fue explorar y determinar, por medio de un cuestionario, como ellos percibían y actuaban ante los conflictos educativos. El análisis de estos cuestionarios señala que los profesores no perciben la existencia del conflicto como un elemento consustancial e insoslayable del fenómeno de su tarea educativa, por lo que se le tiene por un fenómeno que los desvía de su verdadero propósito que es instrumentar la adquisición de un conjunto de aprendizajes o contenidos claves en los alumnos, sin darse cuenta que el conflicto brinda la posibilidad de aprendizajes sociales para todos los miembros de la comunidad que podrían derivar en acuerdos y constructos que mejoraran la dinámica escolar, (Barrientos, 2010).

En una encuesta, (Anexo 5), los docentes perciben que existe una campaña de persecución y hostigamiento de múltiples sectores internos y externos a la escuela que afectan sus derechos laborales, humanos y emocionales. Y sin embargo permanecen estáticos, quizá como señala Jorge Castañeda en su libro *Mañana o Pasado*, podemos intuir que la mayoría de los docentes no iniciarán un conflicto si lo pueden evitar. Ya que el conflicto es un mal negocio donde sólo se tiene oportunidad de ganar si se afronta a una persona más débil. Si se inicia un conflicto con alguien más fuerte o poderoso las pérdidas son demasiadas y a veces irreparables. Y si se enfrenta al igual la incertidumbre del resultado es una fuente de constante tensión emocional. Así que el conflicto se pretende ocultar debido a la incertidumbre de las nefastas consecuencias, donde se asegura no hay marcha atrás, debido a que la ingobernabilidad es tan absoluta que sólo propicia el caos (Castañeda, 2011). Situación que ya vivió la escuela cuando fue desplazado su director. De acuerdo con estas ideas, a los docentes les es difícil elegir una posición, ya que asumirla siempre implica estar en conflicto con la otra parte. Así que suelen hacer grandes esfuerzos por no implicarse en situaciones que requieran defender a una parte y confrontarnos con la otra. La posición que guardan la mayoría de los docentes, es la de evitar el conflicto de manera que no haya trabajos extras para solucionarlos, por lo que intentar una transformación por medio de conflictos resulta paradójico.

En un ejercicio, aplicado a los docentes, sobre la percepción del conflicto, propuesto por Barrientos (2010), éstos señalan y jerarquizan, entre las causas más recurrentes de los conflictos, por parte de los alumnos: 1) desobedecer al docente, 2) negarse a trabajar en clase y en casa, 3) molestar a los compañeros mediante insultos o golpes, 4) faltar recurrentemente a clases y no contar con el material solicitado.

Para analizar si este principio se lleva a cabo o si existen inconsistencias con la realidad vivida en las aulas de la escuela Tlamachkali aplicamos un cuestionario, a principio del ciclo escolar, a 99 alumnos de sexto año como usuarios del servicio educativo, el cual cubre cuatro áreas

de análisis, (Anexo 4). Por un lado se le pregunta al alumno de su relación con sus compañeros, por otro se le cuestiona sobre su maestro, el director y la función de la escuela. De este cuestionario se desprenden algunos datos interesantes de los conflictos que el alumno percibe:

En primer lugar el alumno identifica a sus compañeros juguetones como los principales causantes de conflictos en el aula y con el docente.

Cuando el alumno tiene problemas o conflictos con algún compañero por lo regular busca ayuda de un compañero o familiar evitando la intervención del docente.

Cuando el alumno presencia o participa en un conflicto con sus compañeros suele denunciar el hecho. Sin embargo no es tomado en cuenta, es minimizado o es ignorado por el docente.

El alumno identifica el trabajo áulico como un trabajo individual donde el docente lo califica y señala sus progresos y sus deficiencias.

d). Observaciones.

Cuando se les piden a los profesores centrar la atención en los estudiantes y en sus procesos de aprendizaje hemos podido determinar mediante una guía de observación y 57 visitas a grupos que 18 de los 18 profesores están convencidos que su labor está siendo bien realizada. Sin embargo, cuando revisamos las evaluaciones externas, como referente del desempeño escolar y el trabajo docente nos podemos percatar que existe una tendencia a la baja de los resultados que los propios docentes aceptan pero que justifican como el resultado de los conflictos que los alumnos traen de su casa y que los padres no ayudan a corregir.

Cuando se les pide a los profesores planificar para potenciar el aprendizaje hemos podido verificar mediante las observaciones que 15 de 18 profesores, de la escuela Tlamachkali, no

planea sus actividades de enseñanza cotidiana situación que su director antepasado promovió exentándolos de ese requisito, cuestión que se confirmó mediante entrevistas informales, visitas a grupos y del seguimiento escrito de la entrega de la planeación. De la misma manera podemos afirmar que las planeaciones que los profesores presentan son copias de diversas editoriales que les proporcionan para que promocionen sus libros. De esta manera los profesores constantemente improvisan actividades y ejercicios siguiendo los libros de texto y brindando una enseñanza desarticulada y enfocada a aprendizajes diversos.

Cuando se les pide a los profesores que generen ambientes de aprendizaje hemos podido verificar mediante observaciones que en 14 de 18 grupos existen conflictos que surgen y están relacionados con la personalidad, actitud, valores, derechos, obligaciones de los alumnos, maestros y padres. Sin embargo, existen otros que se relacionan con el ambiente de aprendizaje, destacando el hecho de que los alumnos trabajan en bancas individuales o binarias distribuidas en filas, oyendo, en la mayoría de las veces, la exposición del docente, a la que sigue la ejecución individual de algún trabajo que será calificado para premiar los esfuerzos particulares de cada alumno y que determinará su nivel de atención, aprendizaje y aceptación por parte del profesor. Raras son las oportunidades colectivas, grupales o de parejas para la investigación, exploración, experimentación, discusión y confrontación de ideas. También se ha observado que la ausencia constante del docente dentro del aula provoca conflictos en la dinámica de trabajo del grupo; no prestar atención a las quejas sobre abuso o faltas de respeto que sufren los alumnos incrementa la violencia o las respuestas violentas entre los alumnos; implementar acciones unilaterales, generalizadas e inoportunas de castigo o; sobre tolerancia en favor de algunos alumnos no favorecen la conformación de un ambiente áulico adecuado.

Cuando se les pide a los profesores que trabajen colaborativamente para construir aprendizajes se ha podido observar que 12 de los 18 profesores no suelen compartir sus

experiencias docentes y mucho menos se reúnen para discutir sus problemáticas o conformar una planeación. Rara vez se integran para llevar a cabo una actividad colaborativa. Sin embargo son disciplinados y obedecen la mayoría de las indicaciones.

Cuando se les pide a los profesores poner énfasis en el desarrollo de competencias, el logro de los estándares curriculares y los aprendizajes esperados, se ha observado que 10 de los 18 profesores manejan a un nivel discursivo superficial de los conceptos de desarrollo integral, competencias, estándares curriculares y aprendizajes esperados y los suelen obviar al realizar su labor ante los alumnos a los cuales se les exige en la mayor parte de las ocasiones un trabajo donde se repiten patrones y centrado en alcanzar cierta calificación en los exámenes y ejercicios.

Cuando se les pide a los maestros utilizar material educativo para favorecer el aprendizaje se ha observado que 12 de los 18 profesores se limitan a los libros de texto, a los cuadernos de los alumnos y a fotocopias de ejercicios de otros libros de apoyo.

Cuando se les pide a los docentes que utilicen la evaluación como un medio de fortalecer los aprendizajes de sus alumnos 15 de los 18 profesores ven esta actividad como una actividad de calificación donde se juntan los trabajos del alumno, se cuentan sus participaciones y se les aplica un examen para asignarles un número que los califique y puedan entregar cada bimestre.

Cuando se les pide a los profesores favorecer la inclusión para atender a la diversidad se ha podido observar que 15 de los 18 profesores no hacen un trabajo con actividades diversificadas que permitan oportunidades a los alumnos con características diversas e inteligencias múltiples, o que favorezca los ritmos de aprendizaje de los alumnos que aprenden

mejor mediante estímulos visuales, o aquellos que asimilan auditivamente los conocimientos o de los que requieren actividades sensoriales y de movimiento, (kinestésicos)

. Por el contrario del 70% a 80% de las actividades son trabajos de escritura y lectura individual donde se repiten patrones. Los docentes manifiestan un claro esquema de estrategias psicométricas que permiten la individualización de los alumnos, la medición y control de sus cualidades con vistas al acoplamiento social y productivo medio; y a la distribución de beneficios y bienes académicos en función de sus méritos, (Popkewitz, 1994^a). Lo que evidentemente permite la exclusión de aquellos que no desean o no pueden aprender bajo un esquema en el cual tienen que hacer grandes esfuerzos para discriminar que información es relevante y cuál no, habilidades que por lo general están relacionadas con el éxito o el fracaso escolar dentro de un aula, (Watkins, 1991), y que son parte de los problemas que el docente suele obviar debido a su fijación por que los alumnos dominen contenidos y conocimientos para realizar los exámenes institucionalizados llamados EXLA, (Examen), y ENLACE, (Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares).

Cuando se les pidió a los docentes que incorporaran temas de relevancia social se pudo observar que 12 de los 18 profesores emplean un estilo expositivo y de amplio apego a los libros oficiales de texto gratuitos que se refuerzan con cuestionarios, o resúmenes sobre los temas sociales implicados en los libros.

El contexto escolar al cual llegué recientemente como director me ha hecho afrontar conflictos de una manera más constante y desde muchos más puntos de vista. El registro, de las observaciones, de los sucesos conflictivos me ha dado la posibilidad de descubrir y describir el conflicto de una manera diferente. Fijando la atención donde antes no lo hacía; reflexionando sobre la colaboración con otros compañeros; caminando largos y sinuosos senderos que no

se habían recorrido pero que se deben caminar para llegar a acuerdos sobre el propósito central de nuestra labor docente.

e). El diario de campo del Director.

Al iniciar la labor directiva las actividades, responsabilidades y relaciones humanas crean un torbellino de situaciones problemáticas de trabajo con autoridades, docentes, alumnos y padres de familia que exigen ser atendidas con prontitud y eficacia. De no atenderse de ese modo las situaciones se tienen que enfrentar una y otra vez creando una red asfixiante de asuntos pendientes. Bajo los datos arriba señalados el funcionamiento de la escuela exige implementar una serie de métodos, estrategias, procedimientos y técnicas para controlar y resolver los conflictos que surgen por el tipo específico de actividad que se desarrolla, (servicios a un grupo heterogéneo y muy amplio de individuos). Sin embargo, no existe una capacitación intencionada para abordar la tarea directiva, así que, la poca experiencia en la dirección limita e impone desventajas ante la multiplicidad de conflictos que se tienen que atender. Otros factores que abonan a la complejidad de la situación es la oposición personal a la política educativa internacional, nacional y estatal que me indican que la solución a los problemas no está en otras acciones y que sin duda abonan a los conflictos; bajo conocimiento del contexto y; la problemática escolar dentro de la escuela Tlamachkali.

Una fortaleza del director es el conocimiento de las leyes, normas, reglamentos y manuales de operación de las disposiciones oficiales. Otra fortaleza incluye el conocimiento de planes y programas de estudio, sistemas de evaluación educativa, (enseñanza-aprendizaje), y métodos y técnicas pedagógicas. Los anteriores conocimientos me han ayudado a tratar y resolver diversos asuntos sin que estos lleguen a rebasar el ámbito de la escuela lo que es reconocido por algunos miembros de las estructuras de la zona y sector escolar como ha quedado anotado en los registros del diario de campo.

Por medio de este diario me he podido percatar que algunos de mis supuestos subyacentes están íntimamente ligados a la figura de autoridad y mal entendido liderazgo, que supuestamente el director debiera ejercer. En este sentido el paradigma educativo, donde el docente era la fuente de conocimiento liberador, le daba la posibilidad de menospreciar, denostar, descalificar e incluso castigar a aquellos que estaban bajo su tutela. Donde, por lo regular, había un acuerdo casi generalizado entre padres y docentes para promover la más grande de las desigualdades humanas, causada por la brecha generacional, en la que se obliga al niño a someterse al adulto en tanto no alcance las expectativas futuras y el tiempo real para ser independiente, (Skliar, 2010).

Así mientras una gran cantidad de docentes nos esforzamos en ser exageradamente corteses entre nosotros y practicamos un sin número de eufemismos que nos alejen del conflicto, (Castañeda, 2011), los niños se ven sometidos a una abrumadora carga de agresiones, omisiones o sobreprotecciones que los ubican en la indefensión total o parcial. Los niños son víctimas colaterales de la forma en que los adultos intentan evitar sus conflictos, y sus necesidades las mejores banderas políticas para obtener poder ante los otros, pero en la realidad rara vez se le consulta o se le toma en cuenta porque claro no saben lo que les conviene.

Por otro lado, existe una organización informal dentro de la escuela que hace evidente que todos saben lo que se debe hacer, pero se intenta simplificar al mínimo el trabajo con los alumnos. Se asumen trabajos en tanto esto no implique una desventaja para la posición de cada docente. Cada docente conoce la mejor

estrategia de acción para maximizar su estabilidad y no suele comprometerla con acciones adicionales que conflictúen su zona y estado de confort por lo que existe la necesidad de

recorrer junto con ellos caminos de diálogo y acuerdo para dirigirnos a la construcción de una organización adecuada a la función y requerimientos de la educación actual.

La función directiva nos permite estar en contacto con los diferentes integrantes de la comunidad escolar. La llegada de un nuevo directivo crea tanto expectativas positivas como negativas. Estas expectativas pueden deteriorar las relaciones humanas si no se establecen canales de comunicación claros y funcionales que permitan ir creando individual y colectivamente las reglas del juego. Por ello desde el principio se buscó una relación empática y cordial con los docentes bajo dos principios fundamentales el respeto y el trabajo.

No obstante en un primer momento los docentes buscaron plantear y acordar con el director una serie de beneficios laborales. Como el no hacer planeación o el no reportar los días que toman como económicos para que les sean pagados, etc. Situaciones que desde mi punto de vista eran inaceptables y que han desprestigiado al gremio magisterial.

La relación del director para con los padres de familia siempre se da bajo un ambiente de queja y descontento por el servicio que la escuela presta. Por lo que siempre se espera una atención inmediata a sus necesidades. Situación que a veces deteriora las relaciones con algunos de ellos, que buscan imponer sus puntos de vista sobre el problema que se presenta.

Los alumnos ante la falta de atención a sus problemas buscan la ayuda del director que bajo la presión de los asuntos administrativos, organizativos, humanos y técnicos a veces tiene que remitir a los alumnos nuevamente con sus maestros. Lo que provoca su frustración por no ser atendidos.

Por ello cada vez que se habla con los diferentes actores, se marcan límites en las relaciones. En marcándolas en dos principios básicos de trabajo y respeto. Sin embargo, se les da confianza para proyectar sus inquietudes. Se intenta demostrar capacidad para tomar

decisiones y asumir responsabilidades; se comparten conocimientos e información sobre los objetivos de las actividades; se incentivaba a realizar las tareas propias del trabajo; se permite la expresión libre, respetuosa y participativa; se promueve la implementación de sugerencias y se es sensible ante las necesidades planteadas. Logrando sumar algunas voluntades a la transformación de nuestra labor docente.

f). Grupo de discusión.

Las discusiones en grupo permitieron enfatizar que el motor más sobresaliente de conflictos entre los profesores es la personalidad individual que les conduce a actitudes de desacato y que se agudizan por malos procesos de comunicación. Soliendo confrontarse por la distribución, seguimiento y evaluación de sus responsabilidades. También se observa que los miembros de la comunidad escolar utilizan sus jerarquías, poder o liderazgo para alcanzar sus metas e intereses y el conflicto es un vehículo para lograrlo ya que las consecuencias del mismo siempre son responsabilidad del Director.

Nuestro diagnóstico manifiesta una cultura escolar llena de conflictos cotidianos que se manifiestan en todos los espacios educativos, siendo procesos que en la mayoría de las ocasiones no se atienden o se intentan ocultar, debido a que los participantes suelen mantener posturas encontradas y radicales con respecto a la solución de sus conflictos. Lo cual fue corroborado tanto por las observaciones, como por el diario de campo del director y las discusiones grupales. Por último, se conformaron grupos de discusión internos y externos que valoraron la información y aportaron elementos nuevos a la discusión.

g). Perfiles.

Para fines de esta investigación se tomaran en cuenta el perfil del director, del equipo de intervención y de los docentes que son percibidos como los que más conflictos provocan.

Presentamos a continuación los perfiles iniciales de los docentes que intuimos que podían ser el centro de nuestro trabajo con conflictos ya que sus acciones eran motivo de conflicto a cada momento:

DAR maestra con 17 años de servicio, con estudios de licenciatura quien durante nuestra intervención presentó una serie de conflictos que abrieron un debate en torno a nuestros objetivos. Por un lado, algunos profesores pretendían solapar las acciones de la docente y otros exigían sancionar ejemplarmente su actuar. Ya que a DAR le da lo mismo hacer su trabajo docente u otro siempre y cuando le paguen. No le interesa que se le tome en cuenta y menos destacar ya que continuamente se esconde. Quiere obtener lo necesario para subsistir haciendo lo menos posible en el trabajo. Sus conocimientos sobre planes y programas son mínimos y no muestra preocupación por adquirir conocimientos que le sirvan de base para desarrollar su actividad frente al grupo. No está actualizada ni se está preparando. No puede resolver conflictos sencillos y por lo regular incrementa sus efectos con malos canales de comunicación u ocultándolo. Por costumbre sólo sigue órdenes precisas sin terminar lo encomendado. No acepta su responsabilidad y no suele aceptar sus errores haciendo a los demás responsables. No accede, en ningún caso, a sacrificar su tiempo a menos que se le compense o estimule con más de lo que sacrifica. No inspira confianza y es víctima de las burlas de varios compañeros. No se integra en las relaciones más que con DAS.

DAS tiene 26 años de servicio con nivel licenciatura, suele llegar tarde y faltar con frecuencia. Cuando el sindicato lo llama suele acudir a sus convocatorias para marchas y plantones. Le da lo mismo hacer su trabajo u otro con tal que le paguen. No le interesa ser tomado en cuenta. Evade continuamente la mirada y las confrontaciones. Cuando es cuestionado por los alumnos suele adoptar una posición muy autoritaria. Utiliza diversas estrategias para hacer lo menos posible, suele dormirse en el salón y abandona el aula continuamente provocando diferentes conflictos entre sus alumnos. Sus conocimientos sobre planes y programas son nulos y cuenta

con pocas bases que lo puedan ayudar a desarrollar aprendizajes sólidos en los alumnos como lo demuestran sus bajos puntajes en la prueba ENLACE. No se actualiza ni realiza trabajos académicos. Expresa diversas excusas para no hacer lo que se le encomienda. No sigue indicaciones ni aunque estas sean precisas y contundentes. No está interesado en aceptar su responsabilidad, y menos en reconocer sus errores. Cuando se habla con él parece agresivo. No accede en ningún caso a sacrificar su tiempo libre a menos que haya una compensación superior a la tarea. No inspira la menor confianza y ha sido rechazado por diversos padres.

También se desarrollaron los perfiles de los posibles candidatos a apoyar el presente trabajo. Estos perfiles fueron revalorados por los propios docentes una vez que se les hizo la invitación y fue aceptada. Ellos manifestaron concordar con lo planteado en su perfil por lo que a continuación se presentan.

DCJ y DFS a pesar de su juventud manifiestan grandes interés por la labor docente. Cuentan con licenciatura en Educación. Sienten que están haciendo lo que realmente le gusta hacer, tienen expectativas de crecimiento dentro del sistema educativo pero a largo plazo y por medio de su preparación. Se encuentran satisfechas con el ambiente de trabajo y con sus compañeros aunque critican la falta de compromiso de diversos docentes. Sus conocimientos para el desempeño de sus tareas son muy amplios sin llegar a ser expertas. Están actualizándose por medio de cursos a los cuales asisten cuando el sistema y su vida personal se los permiten. Su presencia es garantía de que no habrá grandes problemas y si los hay sus soluciones son pertinentes y adecuadas. Asumen la responsabilidad de sus resultados. Sacrifican normalmente su tiempo libre para la búsqueda de mejores resultados o para concluir trabajos encomendados. Reconocen sus errores y los asumen como parte de un aprendizaje. Cuentan con el apoyo de los docentes DAI, DEP, DJP, DJB y DRS, así como de la ASRR y de DLP. Existe confianza en que ellas harán todo lo necesario para que el resultado del trabajo

sea de calidad. Suelen ser bromistas y sarcástica con respecto al trabajo. Defiende inteligentemente sus derechos sin evadir sus responsabilidades.

DAS y DCL muestran mucha experiencia pero grandes resistencias al cambio debido a la incertidumbre de hacer cosas nuevas. Las profesoras están haciendo lo que realmente les gusta hacer; no existe otro interés laboral para ellos; sin embargo, sienten falta de reconocimiento por parte de la institución que no les otorga beneficios económicos suficientes para poder solventar todas sus necesidades en ocasiones perciben que no son reconocidos todos sus esfuerzos y que son manipuladas para concluir trabajos de otros. Sus conocimientos para el desempeño de sus tareas son suficientes sin llegar a considerarse especialistas. Su presencia es garantía de que las situaciones problemáticas serán solucionadas tarde o temprano. A veces necesitan ayuda para darse cuenta de sus errores y tienen una fijación por hacer bien las cosas. Asumen la responsabilidad de sus resultados y muestran gran orgullo por sus resultados, que han sido buenos según las pruebas estandarizadas de ENLACE. No están dispuestas a sacrificar su tiempo libre a menos que se les ofrezca un apoyo y acompañamiento solidario. Reconocen sus errores y las de su grupo, aunque tratan de ocultarlo con cierta frecuencia. Utilizan ciertos trucos para convertir el error en acierto. Existe la confianza que ellas harán lo necesario para solucionar los problemas.

DCJ, DFS, DAS y DCL son el equipo dialógico que, junto con el directivo, tuvieron el propósito de darle tratamiento al conflicto, a través del tiempo, para mejorar el ambiente escolar entre los miembros de la comunidad educativa, considerándolo connatural a las diferencias, a la diversidad y a las relaciones que todos los seres humanos construimos día con día, (Torrego, 2008). Para lo cual sé trazo un plan de acciones con el objetivo de aprender de él durante el proceso, aprovechando la oportunidad que ofrece para movilizar las mentes y las acciones en busca soluciones positivas a la complejidad de las relaciones humanas, (Cascón, 2004); construyendo una memoria institucional que pueda ser evaluada y aprovechada para

conformar un contexto que mejore el bienestar propio y de los demás miembros de la comunidad escolar a través de fomentar:

Con la conformación de estos perfiles se espera tener un referente inicial para posteriores acciones que promuevan la mejora de los esfuerzos educativos e introducir nuevos parámetros como: ¿Cuál es el grado de confianza que se tiene del docente atendiendo a su: visión educativa, liderazgo y responsabilidad colectiva e individual, conocimiento y formación profesional, práctica educativa y conocimiento de su entorno, obtención y otorgamiento de apoyo, apertura para escuchar y dialogar?

1.8. Definición de la problemática.

La intervención y gestión del director no puede quedar restringida a un sólo proceso o una sola dimensión de la actividad educativa de la escuela debido a que todo lo que ocurre dentro y fuera de ella es visto como su responsabilidad.

Los resultados del diagnóstico señalan que dentro de la dimensión técnico-pedagógica está llena de problemas debido a las prácticas educativas que realizan los profesores cotidianamente y que tiene que ver con una enseñanza individualizada y competitiva que se resisten a cambiar por las ventajas de orden y disciplina que brindan. Debido a que los conflictos son vistos por los docentes como situaciones que los alejan de los propósitos curriculares; los envuelven en procesos cargados de trabajos adicionales y; les causan desprestigio personal suelen darles poco tiempo para su resolución o tratan de evadirlos. Al tratar a los conflictos como una cuestión de disciplina, crimen y castigo o de una forma técnico administrativa se reproduce el esquema del sistema político nacional, que abre grandes espacios para el sometimiento, el rencor o la humillación. Esta forma de tratar los problemas son la semilla de nuevos conflictos entre la comunidad educativa que pueden derivar en

agresión. Si las agresiones se vuelven recurrentes, se generalizan o se vuelven violentas, los docentes, solicitan la intervención del Director del plantel, quien de acuerdo a sus conocimientos empíricos utiliza procedimientos y herramientas que le han sido heredados a través de su experiencia institucional. Bajo estos procedimientos técnico-normativos y herramientas institucionales los problemas se desbordan y pasan a formar parte de la intervención del supervisor escolar quien suele ser la figura donde se centra la aplicación normativa por medio de una sanción, a los que permitieron que el conflicto se desarrollara sin control. Llegados a esta instancia, cada actor involucrado busca evadir su participación dentro del hecho conflictivo. Y se busca individualizar o focalizar los conflictos de tal manera que se pierde la participación colectiva que cada uno de los integrantes de la comunidad escolar tiene, (Elizondo, 2008).

Dentro de la dimensión organizativa existen diferentes niveles de profesionalización de los docentes que junto con las imágenes y expectativas sobre lo que debe ser un buen profesor, constituyen otra fuente habitual de conflictos relacionados con lo ideológico y que se manifiesta en las Juntas de Consejo Técnico. Lo que a su vez provoca una escuela donde cada individuo trabaja celularmente. Y en donde sólo existen alianzas, estrategias o tácticas que se ponen en juego para desprestigiar la autoridad del director.

En la dimensión administrativa la mayoría de los conflictos está dada por una mala gestión normativa que se refleja en las inasistencias, impuntualidad, mala asignación de recursos, espacios, tiempos y materiales.

En la dimensión social la mayoría de los conflictos está dada por la falta de información oportuna por parte de los maestros hacia los padres de familia o por la falta de oportunidades de los padres para participar en las actividades internas de la escuela.

Con respecto a la temporalidad y espacialidad los hechos conflictivos surgen en el patio o los baños, (hora de recreo), en la puerta de acceso, (hora de entrada y salida de la escuela), y se trasladan a la Dirección, en la mayoría de las ocasiones, sin pasar por la acción docente. En la mayoría de los casos las situaciones conflictivas se manifiesta por la falta de vigilancia docente o del director. Cuando surgen suelen comprometer un tercio del tiempo educativo del director y de los docentes y por lo regular suelen extenderse entre dos y tres días para su resolución, sin necesariamente ser consecutivos. El origen de los conflictos es multifactorial e influyen en ellos la sociedad, la familia, el director, los docentes y los alumnos. Lo que nos cuestiona sobre:

El conflicto y la manera de abordarlo han sido una preocupación personal durante 20 años de servicio docente dentro de escuelas urbanas de nivel primaria pertenecientes a la Subsecretaría de Educación Pública del Distrito Federal donde es frecuente que nos encontremos con reclamos y diferendos entre docentes, padres de familia, administrativos y alumnos. Este ejercicio empírico y reflexivo abordado en mi participación como docente y ahora en actividades de dirección nos muestra como existe una marcada tendencia de los actores educativos en asumir el conflicto como un déficit indeseable dentro de las escuelas que es preciso evitar y en ocasiones ocultar. De esta forma el conflicto sólo llega a escena, para subrayar las deficiencias de los individuos como parte de un centro escolar y nunca como una posibilidad educativa de transformación. Esta situación me ha hecho sentir un estado de incertidumbre, temor, indefensión, impotencia, frustración y desencanto del sistema educativo nacional. Esta percepción personal sigue siendo una preocupación en la comunidad educativa donde desarrollo mi actual actividad directiva haciéndome sentir esclavo del sistema al cual sirvo. La búsqueda de la libertad y de recobrar el control de mi vida profesional, (Skliar, 2010), me ha hecho emprender la tarea de sistematizar la percepción que tengo de mi realidad laboral

para incidir y transformarla positivamente por medio de los conflictos que surgen a cada momento cuestionándome:

¿La intervención planeada puede disminuir la injerencia normativa externa en favor de la resolución interna de los conflictos?

¿Qué acciones son factibles de aplicar dentro del medio escolar para trabajar sobre los conflictos y cuales dan mayores resultados?

¿Son suficientes los conocimientos, capacidades y liderazgo del director para afrontar los problemas e implementar acciones que utilicen los conflictos para propiciar el aprendizaje de todos dentro del plantel escolar?

¿Cómo el conflicto puede ayudar en el aprendizaje y en la transformación de los sujetos educativos?

¿De qué tiempo se debe disponer para que el conflicto sea una forma de aprendizaje dentro de la comunidad escolar y si esta persistirá a través del tiempo?

¿Cuántos docentes podrán persistir como protagonistas en la resolución de los conflictos y cómo lo harán?

¿Qué es más pertinente utilizar, para propiciar la transformación del contexto escolar, los conflictos espontáneos de la cotidianidad o crear conflictos basados en un proyecto de transformación?

II. FUNDAMENTACIÓN DE LA INTERVENCIÓN.

Los fenómenos conflictivos son fáciles de observar porque suele aparecer casi en todos los espacios de convivencia humana. Sin embargo, su resolución representa un reto ya que existen diversos tipos de conflictos y no debemos caer en la simplicidad de considerar dentro de la misma categoría los conflictos provocados por un insulto de aquellos que surgen de acciones alevosas, premeditadas y ventajosas. Ni deberíamos considerar dentro de una misma categoría los conflictos entre docentes, padres, alumnos o cualquier combinación posible.

Partamos definiendo el concepto de conflicto, entendiéndolo como “un fenómeno de comportamiento caracterizado por el enfrentamiento entre dos o más individuos que buscan la satisfacción de sus necesidades por medio de su poder, el cual puede tener diferente impacto en la dinámica de un grupo normado por algún tipo de reglamento” (Barrera, 2004. Pág. 17). Desde un punto de vista operante y humanista, el conflicto es educativo ya que sus desequilibrios estimulan respuestas, físico-emocionales, que deben ser reconocidas para dinamizarlas positivamente a un nivel individual y social, lo que exige un análisis profundo del contexto donde surgen para determinar claramente el problema, tomando en cuenta sus antecedentes y consecuentes y darle solución por medio de la creatividad.

Una característica de las relaciones humanas es que se basan en jerarquías de poder que se articulan para lograr objetivos comunes o particulares que implican un diálogo de negociación continuo entre las necesidades de unos con las de los otros. Esta dinámica funcional suele perderse cuando las necesidades de una parte no son satisfechas y la otra no cede en su posición por lo que el enfrentamiento entre posiciones lleva a un conflicto e incluso a la agresión. Ya que los conflictos son una constante intrínseca a la existencia humana y a todas sus actividades, no se pueden suprimir, pero si se pueden enmarcar y direccionar a favor del

crecimiento humano conformando sistemas preventivos, que vean el conflicto como una posibilidad educativa donde educar signifique transformar y la transformación sirva para incrementar la superación individual y social.

Los conflictos como procesos educativos serán el punto clave de análisis de la presente investigación debido a que, creo, estos son causa y efecto de la pérdida de eficacia educativa en los centros escolares donde se presentan, y no se saben tratar y redimensionar. El conflicto se gesta en el día a día. De hecho los conflictos son sucesos que rompen el equilibrio de los sistemas sociales y vistos desde una perspectiva dinámica suele ser transformadores.

Dentro de esta lógica sería pertinente que el director en conjunto con los docentes pudiera establecer ambientes de trabajo favorable de respeto para construir escenarios colectivos dentro de la escuela, que fomenten espacios de convivencia y aprendizaje sin exclusiones propicios para atender y resolver conflictos por medio del diálogo. En mi opinión, la conflictividad, (manifiesta y latente), dentro de los centros educativos debe estudiarse de una manera integral y desde un marco socio-político poniendo especial atención a los responsables de brindar el servicio educativo.

Si pretendemos disminuir el número de conflictos en la escuela es necesaria la acción concertada, reflexiva y participativa de todos los integrantes de la comunidad educativa. El objetivo sería construir un contexto educativo sano, donde existan espacios de intercambio docente que permitan proponer alternativas de convivencia eficaces para abordar conflictos.

Los educadores somos cada vez más conscientes de las implicaciones de los conflictos, ya que en la actualidad existe un gran número de docentes que han enfrentado la sanción normativa por haber estado implicado en uno o varios de ellos y por la falta de herramientas para afrontar los mismos. Para empezar debemos plantearnos un cambio de posición ante el

conflicto dándole un matiz educativo para convertir nuestros espacios escolares en contextos adecuados para el aprendizaje de la convivencia en un marco de resolución de problemas y evitar la sanción y la represión emitida en primera instancia por los docentes y directores de cada plantel.

Cuando se menciona la creación colectiva de contextos escolares para la resolución de conflictos se piensa en la suma de esfuerzos de un grupo de personas para introducir ambientes escolares que permitan a los individuos o grupos resolver conflictos mediante instrumentos dialógicos y reflexivos que sirvan para montar escenarios de interacción con el objetivo de hacer de los conflicto un mecanismo de transformación, (Cascón, 2004)

El contexto escolar se asume como el conjunto de seres, objetos, símbolos y conceptos que concurren en un edificio escolar y en un tiempo determinado sociopolíticamente. La función del centro escolar tiene su sustento en el proceso cotidiano de creencias, significados, normas, metas y contenidos que trabaja la institución dentro de cada aula y que debería mostrarle a la sociedad sus valores y prioridades.

Bajo todas estas premisas, la pregunta clave a resolver, es cómo se puede utilizar el conflicto como una herramienta de intervención dentro de la comunidad escolar para ir conformando un contexto que permita dirimir problemas, agresiones y pugnas de una manera colectiva y constructiva.

Siguiendo una postura Piagetana puedo señalar que el aprendizaje de los docentes no se consigue en el equilibrio de los esquemas cotidianamente dominados sino por el desequilibrio causado por un conflicto.

Por lo que creo que la intervención traerá beneficios para los docentes ya que supone una oportunidad de observación, recopilación, reflexión y aprendizaje sobre las múltiples causas

de los conflictos que afectan su práctica docente, de tal manera que puedan sentirse autorizados y cada vez más capacitados para actuar de forma realista ante un conflicto. Creando estrategias prácticas para clarificar las situaciones conflictivas y diseñando los cambios más convenientes para superarlas de manera que brinden un desarrollo armónico y de interés para la escuela.

Intervenir en la cultura escolar para promover el cambio no es sólo un compromiso institucional, sino una forma de auto determinación que permite explorar, probar y definir las rutas más adecuadas para responder a los diferendos, problemas y conflictos. Lo que podría implicar mejorar los procesos de liderazgo y de enseñanza de manera que repercutan positivamente en los aprendizajes de los alumnos. Si colectivamente logramos identificar el contexto específico que nos determina y aprovechamos la coexistencia del desequilibrio y la estabilidad que son parte de la dinámica cotidiana conformaremos un contexto de inclusión educativa donde la convivencia sea regulada por medio de un liderazgo compartido donde el diálogo permita la negociación y la participación para aprender a vivir con el otro, (Skliar, 2010).

Esta intervención será planteada como una forma respetuosa de internarse y estar en sintonía con los docentes y con su lado humano a fin de identificar con ellos el contexto que nos rodea y de determinar si es necesario transformarlo para desarrollar nuestra labor educativa de una forma adecuada. Lo que implica determinar las zonas de oportunidad, las zonas de riesgo y las zonas inmovilidad relacionadas a la labor social del centro educativo. Será necesario que los docentes nos perciban como personas amigables, respetuosas, útiles, críticas, impulsoras pero prescindibles.

Por ello es mediante nuestra acción, en nuestro contexto, como podremos hacer que la resolución de conflictos sea una forma más de aprendizaje cotidiano que transforme y que mejore la calidad educativa. Con prácticas diversificadas, inclusivas, de apoyo, de diálogo y

que desarrollen la reflexión sobre lo que hacemos. A fin de lograr una distribución más equitativa de los recursos, del poder, de la responsabilidad y de los beneficios. Es en este punto donde se volverá importante analizar las cosas simples y cotidianas que se pasan desapercibidas ya que suelen ser las claves para resolver los grandes misterios sociales y naturales, (Sagan, 1978)

2.1. El contexto.

Si algo caracteriza la esencia humana es la forma en que interpreta su ambiente para adaptarlo a sus necesidades y su poder para transformarlo y crear contexto de interrelación humana. De aquí la importancia de hacer un recuento histórico de los paradigmas del desarrollo con relación al contexto, ya que permiten una aproximación a la conceptualización del mismo.

Galton, Terman o Thorndike, (1883), son autores, con una fuerte influencia darwinista, representativos de los modelos del desarrollo que señalan que el origen o la extracción social del individuo definen su contexto, (Del Río, 1994).

Piaget, (1933), en sus propuesta sobre el desarrollo cognitivo, emocional y motor propone un desarrollo basado en la acción e iniciativa del niño dentro de su contexto que es fuente de conflictos y desequilibrios cognitivos que lo hacen avanzar en su aprendizaje.

Freud, (1939), influye, sin pretenderlo, desde el psicoanálisis al hacer referencia a los efectos de las relaciones maternas y paternas filiales y la institucionalización en el individuo para luego extenderlo al medio cultural.

Desde 1951 cuando la Gestalt alemana por medio de su representante Kurt Lewin planteó la fórmula en la que consideraba que la conducta humana se podía comprender en función del individuo en relación bidireccional con su medio ambiente muchos estudios pasaron por alto

esta relación y se centraron en la persona como medida de todas las cosas. Lo que constituyó un error que perduro en los estudios humanos durante una década.

De 1968 a 1987 Barker y Cols plantearon que la conducta no se puede separar de los escenarios en los que ocurren ya que están asociadas a esos mismos escenarios. Claro que dedicaron especial atención a los escenarios físicos. Lo que influyó de forma importante al diseñar espacios educativos con la finalidad de incidir en forma directa sobre la salud y el bienestar de los alumnos proponiendo espacios o construcciones para impedir problemas educativos.

Ya para 1974 Rudolph Moos hace esfuerzos para conceptualizar y medir la percepción de los sujetos con respecto al micro contextos, o climas sociales donde se desarrollan de acuerdo a las funciones que estos realizan.

Vygotsky, (1979) señala en su perspectiva evolutiva: que un comportamiento sólo puede ser entendido si se estudian sus fases, sus cambios, es decir su historia. Pone énfasis en considerar que los procesos psicológicos del ser humano solamente pueden ser entendidos mediante la consideración de la forma y el momento de su intervención durante el desarrollo. Analizó los efectos de la interrupción y las intervenciones sobre ellos; dando lugar a las variantes de análisis genético: el método genético comparativo y el método experimental evolutivo.

Como vemos hasta aquí se comparte la idea de que los individuos transitan continuamente entre uno y otro escenario. Esta transición se caracteriza por una influencia recíproca: como lo señala Cava (1998, pág. 14): “no sólo las conductas son afectadas por las características del escenario en que los sujetos se encuentran, sino que los escenarios son también creados y compartidos por sus ocupantes.”

Desde una perspectiva interaccionista propuesta por Jeger y Slotnick en 1982 se insiste en la importancia del ajuste entre las demandas de los individuos y los recursos del escenario ambiental. Los vínculos entre los individuos y el ambiente bajo este precepto son recíprocas, partes dinámicas de un sistema de relaciones e intercambios entre dos partes mutuamente determinantes.

Dentro de la perspectiva ecológica del contexto el autor más citado e influyente por sus aportaciones ha sido Bronfenbrenner que de 1986 a 1997 desarrollo su obra acerca de la ecología del desarrollo humano en la que plantea el estudio de la estructuración mutua y progresiva entre el ser humano activo en desarrollo, y las propiedades cambiantes de los entornos inmediatos, que a su vez se influyen recíprocamente y se ven afectados por contextos más amplios en los que están inmersos. Tres puntos son fundamentales en esta dinámica: 1) se considera al individuo una entidad dinámica que va adaptándose y va adaptando progresivamente el medio en el que vive; 2) las acciones de la persona son bidireccionales afectan a su contexto y éste lo afectan; y 3) el contexto no se limita a un único entorno inmediato, sino que se proyecta e interconecta con entornos más amplios y lejanos. Bronfenbrenner introduce la importancia de cómo el individuo percibe su ambiente y va construyendo su realidad. Enfatizando que no son sólo las características físicas y materiales del contexto lo fundamental, sino las relaciones interpersonales que la persona en desarrollo percibe, experimenta y manifiesta dentro de los escenarios en los que participa.

El modelo ecológico de Bronfenbrenner considera la existencia de estructuras circundantes, la primera y más cercana al individuo son los llamados microsistemas donde el individuo tiene experiencias mediante actividades, roles y relaciones interpersonales en un escenario concreto con características físicas y materiales. Los microsistemas en que el individuo se sitúa pueden relacionarse y crear vínculos que afectan el desarrollo del individuo dando lugar a lo que Bronfenbrenner denomina como mesosistemas que suelen interconectarse por la

participación del individuo en múltiples escenarios, vínculos entre personas que participan en diversos escenarios, comunicación entre escenarios y conocimiento entre escenarios. Claro que la relación entre escenarios puede favorecer el desarrollo humano o dificultarlo de acuerdo a que los microsistemas puedan ser compatibles, convergentes o conflictivos.

Brofenbrenner manifiesta que el exosistema y el macrosistema son ambientes más amplios y de orden superior que influyen en la conducta humana y su desarrollo porque son determinantes al incidir de alguna manera en los microsistemas y mesosistemas de los individuos.

El macrosistema está constituido por la ideología y la organización de las instituciones sociales a las que pertenece el individuo en desarrollo y que abarcan aspectos más amplios de su cultura.

Debido a que el enfoque de este trabajo tiene un objetivo de intervención se dedicará mayor atención a la interacción entre el contexto y el individuo para identificar los factores que determinan la conducta docente ante los conflictos, dados en función de sus contextos más cercanos a los más lejanos.

2.2. El conflicto.

El conflicto como fenómeno humano ha estado presente a lo largo de la historia de la humanidad y forma parte de los esfuerzos teóricos de ciencias como la política, la sociología, la antropología, la psicología y la filosofía. En la historia del pensamiento humano la idea sobre el conflicto se ha plasmado en principios deterministas como positivo o negativo, bien o mal, caos o cosmos.

Anaximandro (610 a 546 a. C), veía en la lucha y separación de los elementos una injusticia negativa contra el origen divino de todas las cosas, (arché), lo que causa destrucción del orden. Heráclito, (544-483 a. C.), afirmaba que el fundamento de todo está en el cambio incesante, caracterizado por el conflicto, (caos o destrucción), como madre de todas las cosas que debe superarse para llegar a la armonía y orden, (cosmos).

Con los sofistas nace la gente dedicada a la enseñanza pero también los promotores de los conflictos argumentativos para demostrar que no existe una verdad absoluta sino un camino a la verdad a través de las derrotas y triunfos argumentativos.

En el pensamiento cristiano dominado por los dogmas de Platón y Aristóteles, ven los conflictos como sinónimos de guerra, y la guerra siempre es un pecado, ya que van en contra de la armonía y el amor universal. (Santo Tomas). Desde este punto de vista el conflicto se ha ligado comúnmente al ámbito político que intenta regular y controlar los conflictos internos y externos. Con esta idea surgen ideólogos cristianos como la Patrística, San Agustín, la Escolástica y Santo Tomás cuya concepción de estado armónico postula una sociedad divinamente organizada donde el desorden y el conflicto son una enfermedad, un desequilibrio y una disonancia de la condición natural. Con esta concepción la ley, que da orden y estabilidad, se enaltece como verdad racional del sistema natural y social surgiendo el despotismo. Que ve en el hombre un ser social determinado a la creación colectiva de estados independientes y libres.

Nicolás Maquiavelo (1469-1527) es un exponente de la antropología del conflicto según la cual las relaciones entre los hombres son dirigidas naturalmente por la competición y los intereses individuales que responden a las pasiones y al egoísmo personal. El egoísmo individual, según esta visión, puede ser transformada en un egoísmo de estado con el objetivo de evitar los

daños del conflicto y controlarlo por medio de las instituciones. Así el conflicto es benéfico mientras pueda ser controlado por instrumentos de orden político.

Más o menos en ese sentido Hobbes, (1588-1679), propugna para que la política elimine el conflicto mediante la aplicación irrestricta de la ley que le da viabilidad y orden. El sometimiento es el argumento que debe dar pie al uso de cualquier mecanismo a la disposición del poder para dar claridad y certidumbre mediante el uso legítimo y monopólico de la violencia.

John Locke, (1632-1704), postula que el estado debe garantizar los derechos y la libertad de los individuos y con ello la posibilidad de disentir y protestar que sin duda creará conflictos de intereses de las personas ya que es una función esencial de un estado liberal. Por lo que propone una función positivista con respecto a los conflictos porque acotan el uso y mantenimiento del poder por medio de la revolución y la destitución.

Dentro del área económica Adam Smith (1723-1790), postula que la libertad y el egoísmo de las personas son el motor de la prosperidad de una nación por medio de la competencia productiva que brinda un bienestar colectivo, surgido de los conflictos de intereses, que el mercado es capaz de auto regular.

G. W. F. Hegel (1770-1831) convierte el conflicto en un principio metafísico que gobierna el pensamiento y la realidad. Esto debido a que las relaciones dialécticas que aceptan la contradicción de la contradicción determina que si algo ha de definirse es porque podemos asegurar lo que no es en relación opuesta: lo negativo es tal porque se contrapone a lo positivo y viceversa. De tal suerte que el conflicto no podría definirse sin más que como la usencia de acuerdos, de paz, de tranquilidad, de obediencia, de sometimiento, de indiferencia, de evasión, de continuidad.

Para Marx, (1818-1883), las contradicciones sociales surgen de la polaridad social entre la clase dominante y la clase explotada que entran en conflicto por el dominio absoluto de los medios de producción. En esta perspectiva conflictiva no puede haber acuerdos o negociaciones por lo que una clase tendrá que dominar y exterminar la oposición de la otra mediante diferentes medios e instrumentos a su alcance. Esta posición radical de ver la solución de los conflictos propone una toma de conciencia y de transformación activa. Con Marx evoluciona la forma de analizar los conflictos pasando de una perspectiva filosófica a una sociológica.

George Simmel, (1858-1918), es considerado el fundador de la moderna sociología del conflicto ya que identifica dos tendencias humanas paralelas y diversificantes que entran en juego en cualquier conflicto: por un lado existe una tendencia, de las personas, a sociabilizarse y por otra a individualizarse. Las interacciones humanas son fenómenos de asociación que dan paso al reconocimiento recíproco de los participantes como individuos. Los encuentros y desencuentros entre intereses desembocan en conflicto que es necesario regular mediante reglas que las partes se comprometan a respetar. Lo que podríamos considerar como un mediador entre intereses opuestos que permite la existencia de conflictos entre enemigos e incluso entre amigos.

Lewis Coser (1956) explica que el conflicto cumple funciones positivas para el mantenimiento y el desarrollo social a través de una mayor integración. Afirma que el conflicto no es intrínsecamente destructivo porque tiende a limitar los abusos del poder.

Max Weber, (1864-1920), define la lucha como el actuar social orientado a la imposición de la voluntad contra la resistencia de la contraparte. "El poder está constituido por cada posibilidad de imponer la propia voluntad en una relación social incluso en contra de la resistencia" (Weber 1922). Para Weber existen tres campos en los cuales se desarrollan las luchas de poder: el

económico, el orden social y el político. Así que el conflicto es un elemento dinámico de la sociedad y suministra la posibilidad de seleccionar lo mejor de lo mejor. La burocracia que busca eliminar el conflicto impide al mismo tiempo el desarrollo de las fuerzas sociales.

Ralf Dahrendorf, (1959), tiene como premisas que toda sociedad está en perenne cambio, y cada miembro contribuye a su formación, todo orden social se basa en la distinción entre quien domina y quien es dominado, y eso necesariamente engendra conflicto.

J. P. Sartre, (1905-1980), en su concepción pesimista de la sociedad al considerar que los hombres se comportan de forma amorfa y que todo se realiza en serie. Los hombres tienen objetivos en común pero no son capaces de una verdadera comunicación. Y resultan amorfos o intercambiables porque están hechos como en serie. Los hombres para sobrevivir ven en el otro el mal y crean una visión negativa. La visión es subjetiva porque los demás somos nosotros mismos.

Erich Fromm, (1900-1980), destaca la importancia del autocontrol o del control externo para minimizar las consecuencias y al dolor del conflicto que exponen al hombre al sufrimiento.

Niklas Luhmann, (1927-1998), ve el conflicto como parte de los sistemas sociales. Los sistemas son un dilema porque están guiados por la incertidumbre de las decisiones que pueden llevar a un conflicto a perdurar o perpetuarse en el tiempo según los medios expresivos que se usen. Debido a estas características el conflicto es un indicador de disfunción que necesita de instituciones que la controlen y dirijan.

A partir de los aportes señalados múltiples investigaciones se han gestado a lo largo y ancho del mundo para abordar el conflicto con distintos propósitos:

Peter Salovey y John Mayer, (1990), psicólogos de Yale definen la inteligencia emocional como una forma de interactuar, dentro de los grupos sociales, que nos permite conocer y manejar nuestros sentimientos, interpretar y enfrentar los sentimientos de los demás, sentirse realizado y ser eficiente en la conducción de la vida con objetivos definidos por un proyecto de vida. Proponen cinco componentes de la inteligencia emocional al trabajar con conflictos humanos:

1. El conocimiento de las propias emociones;
2. La capacidad de controlar las emociones;
3. La capacidad de auto motivarse;
4. La de reconocer las emociones de los demás;
5. El control de las relaciones o habilidades sociales.

Musach 2008 hace un interesante aporte al considerar las posibilidades de que el docente intervenga en la resolución de conflictos tomando en cuenta las emociones y sentimientos de todos los implicados en este proceso.

Xesus Jares (1999), distingue tres modelos de gestión de los conflictos: Técnico-positivista que es aquella que lo califica como negativo, indeseable algo que hay que controlar y manipular; Hermenéutico-interpretativo, la cual considera que el conflicto es producto de los elementos que intervienen y que es necesario comprenderlos para encausarlos y; Socio-crítico donde se cree que es una constante de transformación de la sociedad que tiene que ver con el análisis crítico que los implicados hagan de cada uno de sus conflictos.

Torrego Seijo (2010), clasifica los modelos de gestión de conflictos en tres tipos: el normativo, el relacional y el integrado.

De acuerdo a las contribuciones de cada autor podemos señalar que el conflicto es un fenómeno que se le ha dado seguimiento con diversas perspectivas sobre el mismo pero para fines del presente estudio preferimos aquellas que lo enmarcan en una posibilidad de transformación y aprendizaje.

El conflicto es un problema objetivo que todos los individuos podemos observar, pero que de acuerdo a nuestros referentes lo interpretamos y solemos hacer grandes esfuerzos para ocultarlo o menospreciarlo. El origen de los conflictos puede ubicarse esencialmente entre la satisfacción de necesidades y el manejo del poder para satisfacerlas, ya que por adición a ellos se crean, se desarrollan y se complejizan todos los conflictos humanos. Las leyes y las instituciones, de hecho, son una forma de evitar las pugnas destructivas dentro de la convivencia y suelen sostener el estilo de vida, reforzando el dominio de los más poderosos.

El conflicto se produce en la interacción social práctica y sin embargo encuentra su respuesta en la normatividad teórica que, desde su perspectiva, señala que los mayores esfuerzos se deben de dar en la gestión disuasiva, preventiva y de control para conseguir la mayor eficacia.

En nuestro proceso de intervención aceptamos que el contexto y el sujeto se modifican bidireccionalmente formando individuos diversos, productos de los otros con los que convive e intercambia. Así que crear contextos, de forma colectiva para resolver conflictos, parece ser un objetivo factible y benéfico para el centro escolar de nuestro interés. Con base a lo anterior lo pertinente sería trabajar el conflicto como un instrumento formativo aplicado a las relaciones cotidianas que se instrumentan dentro de las aulas y de la escuela con la finalidad de evaluar y corregir.

La resolución de conflictos como proceso merece nuestra atención en aquellos puntos en los que podemos intervenir con estrategias bien estructuradas que empleen técnicas e instrumentos propios y que puedan ser aplicados en las instituciones educativas para poder crear un enfoque de cómo debería ser el camino más adecuado para la resolución de los conflictos en momentos más complicados del mismo proceso. Tomando en cuenta las condiciones contextuales, a los participantes y al marco normativo vigente.

III. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN. Creación de contexto para la resolución de conflictos.

3.1. Diseño de la propuesta de intervención.

La SEP a través de su normatividad intenta delimitar las acciones de los docentes definiéndoles un conjunto de rasgos y elementos de la conducta que le permitan desarrollar una labor educativa apegada a las necesidades del sistema educativo formal, por un lado y por el otro, eliminar el conflicto y las conductas agresivas tan perjudicial para la prestación del servicio. Y esta necesidad se refuerza cada vez que en las escuelas surgen casos lamentables de violencia que son publicitados con amarillismo y sensacionalismo por los medios de comunicación. Así que momentáneamente se buscan culpables, se refuerzan sanciones, se incrementa la coacción mediante la repetición de las consecuencias negativas de incurrir en fallas más que en la posibilidad de trabajar para evitarlas.

Buscar las causas por lo que las personas manifiestan acciones negativas y de rechazo para poderlas cambiar, significa comprometerse con el conocimiento del individuo y de las situaciones que deseamos transformar, (Casamayor, G, 1998). Claro que las respuestas a los conflictos a veces no son fáciles por cuanto hay que identificar efectos y causas para incidir en ellas.

El aprendizaje de los docentes no se consigue en el equilibrio de los esquemas cotidianamente dominados y heredados sino por el desequilibrio causado por un conflicto (Elizondo, 2008). Utilizar el conflicto como una herramienta de intervención y transformación dentro de la escuela Tlamachkali, con toda su comunidad escolar, para modificar en forma positiva la relación entre los sujetos, conformando un contexto institucional donde los docentes logren proyectar a los

alumnos una alternativa que permite dirimir problemas, agresiones y pugnas de una manera más constructiva y que les permita aprender.

Recordemos que en lo que queremos intervenir es en una micro sociedad que se presenta como un túnel de tiempo y espacio donde la posición del observador capta sólo un foco de la realidad subyacente en un conflicto y aun varios observadores de un mismo fenómeno sólo captan una etapa en el largo proceso de los conflictos, apresurarse a juzgar los hechos es un posible paso al fracaso del objetivo de procurar solución, justicia y una buena convivencia social. Por ello es necesario hacerse de una amplia caja de herramientas docentes que nos permitan identificar, afrontar y evaluar los conflictos. Del mismo modo es necesario hacerse de más puntos de vista coadyuvantes que consoliden un trabajo grupal sólido, colaborativo y dialógico donde se pueda dar cauce a las intervenciones. Por último recordemos que los conflictos son incómodos, llevan tiempo en su construcción y en su resolución por esta y muchas razones más, es necesario hacer públicos los casos de conflicto allanando el camino de los colegas.

Muchos textos que se han podido analizar, sobre el trabajo con el conflicto, centran su aplicación en los que se dan entre los alumnos y cómo estos inciden en el trabajo docente, puede verse que la intención de éstos es incidir en las posturas que los profesores presentan ante ellos lo que encubre el hecho de que es precisamente el trabajo docente y sus percepciones lo que potencia o inhibe los problemas dentro de la escuela, (Fierro, 2011). Lo que se propone en esta intervención es propiciar la reflexión y la transformación del trabajo docente, ya que, éste es el vínculo esencial en una transformación que perdure en el centro de trabajo, (SEP, 2013). Esto debido a que los alumnos y los propios padres de familia cuando egresan de la escuela pueden llevarse una actitud más positiva del conflicto pero difícilmente lo multiplicarán fuera del ámbito escolar, en cambio un docente consciente y reflexivo tiene la oportunidad de transformar el contexto escolar de forma más permanente multiplicando todo

aquello que se pudiera lograr en esta u otra intervención. Tal vez, porque la tarea docente es un acto intencionado que procura replicar procesos a un grupo de estudiantes, (De Vicente, 2001). Así que esta intervención tiene que ver con la idea de que es el docente en continua reflexión sobre su realidad el que puede volverse autodidacta y autónomo en muchas de las tareas concernientes a la mejora de su contexto escolar para benéfico propio y de los que lo rodean.

3.2. Objetivos.

Crear colectivamente un contexto escolar para la resolución de conflictos mediante la intervención sistemática de un grupo colegiado de docentes, que discutan opciones para la aplicación de medidas preventivas, correctivas que minimicen los efectos negativos del conflicto en la vida escolar de la escuela Tlamachkali al mismo tiempo que se promueve el cambio reflexivo de la realidad del centro de trabajo al tomar al conflicto como una oportunidad de aprendizaje y transformación.

Ayudar a los docentes a ser cada vez más conscientes y analíticos de sus actividades cotidianas, lo que debiera permitirles dialogar con su realidad y devolverles el dominio sobre su vida laboral y el control sobre sus circunstancias personales, abriéndoles la posibilidad de crear soluciones propias y creativas a sus problemas

Instaurar respuestas inmediatas de contención que eviten daños severos y que permitan la búsqueda e implementación de respuestas a corto y mediano plazo, que minimicen los daños y que promuevan el aprendizaje, lo que podría mejorar las actitudes personales con las que se encararan los problemas, (Cascón 2004).

Registrar las intervenciones a los conflictos por medio de matrices de intervención efectuadas dentro de la escuela donde se plantearán: Conflicto, intervención, repercusión, solución,

retroalimentación. . Esta posibilidad de actuar para crear respuestas también deberá reforzar las posibilidades de comunicación entre la comunidad educativa, con problemáticas afines, socializando y dispersando el conocimiento.

3.3. Estructura del plan de intervención.

Los objetivos propuestos señalan cinco fases que se desarrollaran en 10 meses, (un ciclo escolar):

1. Diagnóstico de la investigación. Esta fase pone énfasis en determinar el contexto conflictivo las posibilidades de intervención.
2. Sensibilización de los profesores que conformar el equipo de observación, intervención y discusión. Esta fase tiene el propósito de promover diferentes puntos de vista sobre el conflicto en los docentes
3. Capacitación y autogestión de aprendizajes sobre los conflictos. Esta fase tiene la intención de construir elementos teóricos y prácticos comunes, para los profesores, para intervenir en los conflictos de la escuela.
4. Focalización, intervención y análisis de los conflictos que se presentan en la escuela. Esta fase tiene la intención de valorar los alcances logrados y los obstáculos que son necesario superar para hacer eficiente nuestra intervención en los conflictos.
5. Evaluación, difusión y retroalimentación de nuestros procesos. Esta fase tiene por objeto evaluar la pertinencia de seguir el proyecto y de darlo a conocer a los compañeros de la escuela y de otras escuelas.

Estrategias:

- Conformación de un equipo de intervención.
- Reuniones colegiadas con un equipo colaborativo.
- Intervención conjunta ante los conflictos escolares.
- Análisis y difusión de resultados de la intervención a la comunidad y a otros compañeros.

En el marco organizativo el motor más sobresaliente de conflicto es la personalidad de los docentes que manifiestan acciones de desacato que se agudizan por malos procesos de comunicación. Soliendo confrontarse por la distribución, seguimiento y evaluación de sus responsabilidades. También se observa que los miembros de la comunidad escolar utilizan su jerarquía, poder o liderazgo para alcanzar sus metas e intereses personales, siendo el conflicto un vehículo para ello.

Supuestos de acción para dar solución a la problemática.

Utilizar el liderazgo institucional que tiene el director para propiciar un diálogo respetuoso sobre los sucesos conflictivos de la escuela; para que, mediante procesos de acompañamiento y negociación se enfrenten los problemas, se construyan y negocien intenciones o propósitos; para que, exista una mejora por medio del aprendizaje colectivo que logre beneficios para la escuela y no en la persona del director.

La escuela, como comunidad de aprendizaje, debe utilizar el conflicto para crear y asumir su propio liderazgo de tal forma que le permita responsabilizarse del cambio, de la corrección, de la innovación y la renovación, (De Vicente, 2001). Esto requiere que haya un grupo significativo de profesores que instauren, entiendan y compartan la visión del centro escolar para que puedan proponerla, diseminarla y mantenerla. Es decir, juntos lo hacemos más grande, más rápido, más fácil, más intenso y más seguro.

Se requiere un contexto apropiado para las relaciones interpersonales para que haya intercambios entre los miembros de la comunidad escolar, que cada uno esté al tanto y respete las experiencias, aspiraciones y expectativas de los otros. Un contexto facilitador de diálogo basado en el conocimiento procedente de la investigación sobre el trabajo, sobre las formas

de organizarlo y de cómo distribuirlo: Recogida y análisis de datos para tomar decisiones de cómo poner en práctica estrategias que puedan ser evaluadas.

El director que necesitamos es aquel que quiera trabajar con los docentes y que se toma su tiempo para dar ánimo a profesores, orientar al padre o defender al alumno en problemas, (Fierro, 2011). Lo que implica superar obstáculos mediante la reflexión, la autocrítica y la evaluación participativa de todos los docentes que permita tomar acuerdos sobre cómo alcanzar juntos soluciones, objetivos y metas propiciando un ambiente de desarrollo institucional a favor del bienestar de los alumnos.

Uno de los problemas identificados, en el diagnóstico dentro de la Dimensión Pedagógica es una clara, exclusión por parte de los docentes hacia los alumnos que no demuestran un avance escolar de temas y contenidos académicos y a los cuales se les va relegando a favor de avanzar con la mayoría de los alumnos que si responden a las expectativas, surgiendo argumentos como:

“Los alumnos faltan mucho o llegan tarde y por eso no aprenden.” (DAG)

“No existe apoyo por parte de los padres para que los alumnos cumplan con materiales, tareas, o trabajos especiales. Y siempre nos culpan a nosotros.” (DBB)

“Nadie nos capacitó para tener alumnos con problemas cognitivos, físicos o emocionales. Si vinieran expertos posiblemente podríamos mejorar.” (DFS)

“Las autoridades nos piden resultados, avances y las características de los alumnos no nos permiten avanzar. Si pudiéramos elegir a los alumnos y padres podríamos dar mejores resultados.” (DGO)

Supuestos de acción para dar solución a la problemática de la dimensión pedagógica.

Promover que el conflicto sea visto, por los docentes, como un elemento desequilibrante pero con carácter educativo que propicia acciones de enseñanza y de aprendizaje a través de un trabajo reflexivo y de autocrítica permitirá analizar la cotidianidad dentro del aula para que mediante el diálogo, la creatividad y el acuerdo se diseñen, transformen y fomenten nuevas prácticas de convivencia y de inclusión. La idea es que el docente salga poco a poco de sus rutinas cotidianas y que responda a las diferencias, pugnas y conflictos de forma colectiva para lograr propiciar un contexto de participación educativa donde la convivencia sea regulada por medio del diálogo y el acuerdo, que permita aprender a vivir con el otro quitándole el sentido negativo a la diferencia y confiando en que esta nos aporta mayores beneficios que el individualismo, la homogeneidad, la competencia, la exclusión o el miedo, (Skliar, 2010).

En el marco administrativo la mayoría de los conflictos está dada por una mala gestión normativa que se refleja en las inasistencias, impuntualidad, mala asignación y uso de recursos, espacios, tiempos y materiales. Existe un orden caótico dentro de la escuela donde las acciones colectivas son efectuadas por tradición o indicación. Donde cada docente pasa de una situación a otra, sin concluir o darle seguimiento, lo que vuelve difícil describir sus acciones y sus relaciones. Cuando se dice caótico, es debido a que el personal docente, se reúne a trabajar, sin un propósito colectivo y propio que le dé sentido a lo que hace cotidianamente; de la misma forma tienen poca memoria de sus acciones ya que éstas sólo responden a lo que se les ordena; sus interacciones se basan en relaciones por afinidad emocional y casi nunca por objetivos laborales

Supuestos de acción para dar solución a la problemática administrativa.

Analizar conjuntamente la normatividad para determinar colectivamente el origen de los supuestos que manejan a fin de hacer un ejercicio reflexivo sobre las responsabilidades y las funciones que nos son encomendadas a fin de renovar el pacto pedagógico y manejar los conflictos de una manera más apegada a la función docente que se tiene que afrontar.

Los docentes son disciplinados ante la autoridad por lo que mediante un buen proceso de aprendizaje serán capaces de trazar su pasado, para conocer y analizar su presente y consolidar los beneficios de un cambio. Por lo que reunir a un equipo de intervención que documente la vida escolar debiera hacer que el sistema se vuelva estable y previsible.

Crear un contexto de estabilidad dentro de la escuela será la prioridad durante los tres primeros meses de intervención. Sin embargo, debe tenerse cuidado que el orden que el proyecto de intervención proponía no hiciera perder el impulso del cambio, a través de un pensamiento creativo, alterno y colectivo que desestabilizará y promoviera el conflicto creador, (Cascón, 2004).

Es relevante observar como los padres de familia señalan que la relación entre ellos y la escuela se encuentra en conflicto debido a los malos canales de comunicación que impiden su vinculación dentro de las actividades que plantea la escuela. La falta de instrumentos de información y participación provocan una mala evaluación del servicio educativo, que se refleja en su descontento y constante ataque a la prestación del servicio ya que no se responden a las necesidades de la comunidad, que en términos generales son:

- Contar con docentes comprometidos con la educación llegando temprano, no faltando y atendiendo los problemas de sus hijos.

- Que comprendan que las familias tienen problemas y que a veces es necesario que la escuela sea flexible con sus reglas para poderlos apoyarlas.
- Que se les brinden todos los beneficios y programas disponibles.
- Que no se les prohíba el acceso al plantel.
- Que se les permita participar en actividades escolares.
- Que se les informe de los recursos y gastos de la escuela.

Supuestos de acción para dar solución a la problemática social.

Es necesario consolidar, distribuir y documentar los beneficios sociales para impulsar una espiral de acciones, (De Vicente, 2001). Atender todos y cada uno de los conflictos señalados por los padres de familia procurando una comunicación respetuosa y amable que invite a que participen en la reflexión de la escuela en cuanto a sus problemas y la forma de atenderlos.

Cuadro para implementar el proyecto de intervención:

FECHA	META	ACTIVIDAD	CONTEXTO	EVALUACIÓN	CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	OBSERVACIONES
Agosto 2012	Conformar un equipo dialógico de intervención docente mediante invitación directa para trabajar permanentemente en el centro escolar.	Observación del personal para identificar posibles candidatos. Entrevista con posibles colaboradores . Planteamiento e invitación del proyecto a los colaboradores .	Buscar en la escuela los docentes interesados.	Se integró el grupo. ¿Con cuántos participantes ? ¿Qué tan entusiasta están en participar?	Cantidad de integrantes: Fortalezas debilidades	Brunner, Jeron (1990). Telma Barrientos (2004). Elizondo (2008)	
Septiembre 2012	Identificar el 100 % de los perfiles y estilos docentes de los integrantes del grupo dialógico con respecto a los postulados teóricos propuesto por Juan Carlos Torrego durante una primera	Exponer su sentir y su posición ante los conflictos escolares. Escuchar atenta, respetuosa y propositivamente las opiniones de todos, en cada momento del proceso de	Reuniones de trabajo dentro de la escuela con el grupo colegiado.	Recopilación de los escritos descriptivos de los participantes y minuta de acuerdos sobre el trabajo a realizar.	Identificación del estilo seguido por cada uno de los participantes. Observación de los perfiles docentes de los compañeros .	Juan Carlos Torrego (2006)	

	reunión de trabajo.	resolución de conflictos. Establecer mediante consenso algunas reglas básicas de trabajo como: igualdad, respeto, participación, colaboración y argumentación de las ideas. Registrar todo el proceso de intervención para dejar constancia.			Análisis grupal de los estilos de aprendizaje de los compañeros.		
Octubre 2012	Determinar el tipo de escuela que formamos a teniendo a por lo menos 10 características en el plano físico, social y disciplinario.	Identifique y enliste los elementos físicos de la escuela. Identifique la conformación y la dinámica social de la escuela. Determine el modelo disciplinario y los estilos docentes.	El aula, el patio de recreo, reuniones en el aula de usos múltiples.	Señale las características positivas y negativas que conforman nuestro contexto escolar.	Contexto físico. Contexto social. Estilo de enseñanza. Estilo de aprendizaje. Estilo disciplinario.	Casamayor, G (Coordinador) 1999. Elizondo 2008. Duarte (2000)	
Noviembre 2012	Observar, analizar y reestructurar en equipo colegiado el 100% de las normas y reglas que la escuela sigue y cree valiosas durante la actividad educativa y que se encuentran asentadas en su reglamento.	Analice el reglamento de la escuela. Determine las normas más importantes. Evalúe por qué son importantes.	El aula, el patio de recreo, reuniones en el aula de usos múltiples.	Análisis de normas con base a resultados académicos.	Justificación de cada norma y regla analizada.	Casamayor, G (Coordinador) 1999. Jares (2002)	
Diciembre 2012	Identificar durante el mes de diciembre 5 constantes de la cultura familiar de sus alumnos conflictivos a través del diálogo libre y respetuoso para analizar sus constantes.	A través de la observación y entrevistas personales e informales descubra características familiares. Exponga las características identificadas. Identifique regularidades.	El aula, el patio de recreo, reuniones en el aula de usos múltiples.	Se localizaron por lo menos diez regularidades sobre la cultura familiar.	Regularidades de convivencia. Postura ante estas regularidades. Pensamiento lateral al análisis de las regularidades.	Parra Velasco María Luisa. 2005. Elizondo (2008)	

Enero 2013	Que el 100% de los docentes identifiquen por lo menos 5 procesos comunicativos que se llevan a cabo en la escuela entre alumnos, maestros, padres y directivos y que son fuente de conflicto.	Analice las formas que utilizamos en la escuela para comunicarnos. Observe si son eficaces a la hora de transmitir el mensaje. Señale los conflictos que se han dado por este tipo de comunicación.	El aula, el patio de recreo, reuniones en el aula de usos múltiples.	Se comunica adecuadamente con los demás. Se hace un esfuerzo de escucha.	Comunicar. Recibir mensajes.	Elizondo Huerta Aurora (2001) Vargas (2000)	
Febrero 2013	Que en junta de Consejo Técnico el 100% de los docentes analicen las emociones y sentimientos que se han manifestado frecuentemente en la escuela al enfrentar conflictos.	Atendiendo al análisis de un caso de disciplina señale los sentimientos que surgen. Manifieste que promueven esos sentimientos. Discuta sobre cómo canalizarlos.	El aula, el patio de recreo, reuniones en el aula de usos múltiples.	Listado de emociones justificando su expresión. Manejo de emociones.	Inteligencia emocional.	Caspari Irene 1978. Trianes, (2002)	
Marzo 2013	Que el 100% de los docentes en junta de consejo técnico identifique el tipo de relaciones que se forman en su grupo y cómo se relacionan con los conflictos.	Con base a la película Escritores de la Libertad señale que tipo de relaciones se forman en su grupo. Identifique el tipo de relaciones que existen en la escuela.	El aula, el patio de recreo, reuniones en el aula de usos múltiples.	Identifique las relaciones formales e informales de los alumnos, docentes y padres de familia.	Beneficios y obstáculos del tipo de relaciones.	Casamayor, G (Coordinador) 1999.	
Abril 2013	Que el equipo docente localice en junta de consejo técnico 10 características de la disciplina escolar dentro de la escuela y que son fuente de conflicto para eliminarlas.	Identifique que actividades fortalecen la disciplina dentro del grupo. Discuta sobre cómo esas actividades fortalecen el trabajo en el aula. Señale que otras	El aula, el patio de recreo, reuniones en el aula de usos múltiples.	Como se establecen las normas. Como se negocian las normas. Como se modifican las normas.	Señalar las reglas que se suscitan en el aula, la escuela y cómo generan o no conflictos.	Juan Carlos Torrego (2006).	

		alternativas podría haber.					
Mayo 2013	Que se eliminen a partir de mayo en un 50 % las actividades competitivas dentro de la escuela	Identifique las actividades competitivas que realiza la escuela. Discuta cómo estas apoyan el aprendizaje de los alumnos. Determine cuales se podrían eliminar sin perjuicios	El aula, el patio de recreo, reuniones en el aula de usos múltiples.	Eliminación de actividades competitivas que propicien conflictos innecesarios.	Se baja o se aumenta el conflicto.	Barrientos Telma. Conflictos en el aula. 1° ed., 3ª reimpresión. Buenos Aires Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico. 2010	
Junio 2013	Que se apliquen 10 actividades inclusivas que vayan eliminando la exclusión a partir del mes de junio.	Señale cuales es el motor de la exclusión. Identifique que actividades son excluyentes dentro del aula. Elimine algunas que son evidentemente e excluyentes.	El aula, el patio de recreo, reuniones en el aula de usos múltiples.	Eliminar prácticas excluyentes entre docentes, alumnos y comunidad en general.	Observar si baja o sube el conflicto.	Barrientos Telma. Conflictos en el aula. 1° ed., 3ª reimpresión. Buenos Aires Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico. 2010	

APRENDER A SER

Competencia	Elementos de competencias.
Contribuir a la prevención y resolución de conflictos escolares a través de diversas estrategias.	Utiliza la observación para identificar los procesos conflictivos. Utiliza medios escritos o electrónicos para realizar sus observaciones. Registra y sistematiza la información proporcionada por sus observaciones. Jerarquiza la información y los procesos conflictivos. Reflexiona individual o colectivamente sobre los procesos conflictivos. Identifica causas y efectos de los procesos conflictivos. Conoce la normatividad y la relaciona con los procesos conflictivos para determinar posibles consecuencias de su intervención. Evalúa los procesos conflictivos para determinar acciones concretas para resolverlos teniendo presente las consecuencias de su actuar. Identifica canales institucionales para resolver el conflicto. Solicita o busca ayuda, asesoría, acompañamiento para la resolución del conflicto. Genera un equipo interdisciplinario para la resolución del conflicto. Interviene en la resolución del conflicto utilizando: El dialogo.
Unidad de competencia	
Identifica la génesis y desarrollo de los sucesos conflictivos. Interviene en la resolución de conflictos utilizando diversas estrategias. Evalúa cada uno de los procesos y estrategias seguidas para resolver el conflicto.	

			La mediación. El asesoramiento. Utiliza los conflictos como instrumentos de cambio ante la comunidad educativa.
Problemas e incertidumbres			Indicadores de desempeño.
<p>Los conflictos escolares son múltiples y crecen en proporción al número de personas en un centro escolar</p> <p>Tiempo limitado para hacer el registro y análisis de los procesos conflictivos.</p> <p>La normatividad educativa tiene diversas fuentes y se corresponde con una forma política de ver el servicio educativo.</p> <p>La institución educativa es altamente sensible a las circunstancias internacionales y nacionales.</p> <p>Existe una marcada tendencia a ver el conflicto educativo dentro de un esquema tecnocrático tradicional donde el conflicto es una desviación de las actividades humanas y debe ser evitado a toda costa y cuando se da debe ser sancionado ejemplarmente para que no vuelva a ocurrir.</p>			<p>Identifico situaciones de conflicto dentro y fuera del ámbito escolar.</p> <p>Dejo testimonios escritos de los inicios, procesos y soluciones de los conflictos suscitados en el ámbito escolar.</p> <p>Analizo con mis colegas las situaciones problemáticas que se presenten en la escuela.</p> <p>Atiendo de manera oportuna los conflictos en el aula, la escuela y la comunidad escolar.</p> <p>Empleo el diálogo y la negociación como estrategias para el logro de acuerdos y solución a los conflictos.</p> <p>Establezco acuerdos, los respeto y propicio que se cumplan para transformar el ambiente escolar.</p> <p>Me apoyo con personal especializado para resolver problemáticas.</p> <p>Reconozco la responsabilidad de trabajar con seres humanos en su proceso de formación y de implementar acciones para atender sus conflictos.</p> <p>Analizo y reflexiono las evidencias exitosas de mi práctica en la resolución de conflictos, cumpliendo con los requerimientos legales, administrativos y sociales de la labor.</p>
Saberes esenciales			Evidencias.
Dimensión afectivo motivacional	Dimensión cognoscitiva	Dimensión del hacer	<p>Registro de observaciones, actuaciones y evaluaciones de los procesos conflictivos.</p> <p>Registro de las sesiones colegiadas para presentar, analizar y resolver conflictos.</p> <p>Registro de los acuerdos alcanzados a través de la intervención, la negociación, la mediación para resolver conflictos.</p> <p>Diario de campo.</p>
<p>Conocimiento y empatía con los derechos humanos.</p> <p>Reconocimiento de la función de un servidor público.</p> <p>Responsabilidades de los servidores públicos.</p> <p>Mediación entre el irruptor y el afectado.</p> <p>Procesos de comunicación centrados en la escucha activa.</p>	<p>Marco normativo.</p> <p>Marco social.</p> <p>Contexto escolar.</p> <p>Contexto del aula.</p> <p>Conocimiento de instrumentos para recabar información.</p> <p>Dinámica del trabajo colaborativo.</p>	<p>Procesos administrativos.</p> <p>Procesos sociales.</p> <p>Procesos reflexivos sobre la práctica.</p> <p>Procesos de evaluación.</p> <p>Procesos de negociación.</p> <p>Procesos de mediación.</p> <p>Procesos de intervención y gestoría.</p>	

Dimensión Organizativa: Creación de contextos para la resolución de conflictos.

Competencia: Contribuir a la prevención y resolución de conflictos escolares a través de diversas estrategias.

Estrategia de acción: Conformación de un equipo de intervención.

Meta: Conformar un equipo de intervención con, por lo menos, 4 profesores mediante invitación directa para trabajar dialógica y permanentemente en el centro escolar durante 4 semanas de agosto a septiembre.

Actividades	Quién la realizara y con quién	Cuándo y dónde	Cómo la realizará	Obstáculos.	Alternativas.	Proceso de Evaluación.
Observación del personal para identificar posibles candidatos.	El investigador observará a los profesores.	Se realizaran frecuentemente.	Pasando a los grupos de clase con una hoja de observación.	Resistencia de los profesores.	Vísitas casuales sin formato de observación.	Hoja de observaciones de las fortalezas y debilidades de cada profesor.
Entrevista con posibles colaboradores.	El investigador se entrevista con los profesores.	Durante los recreo escolares en la dirección o el patio.	En forma informal tratando de generar confianza.	Resistencia de los profesores.	Solicitar información a otros profesores.	¿Qué tan entusiasta están en participar? Individual.
Planteamiento e invitación del proyecto a los colaboradores	El investigador con candidatos.	En la Dirección de la escuela.	En forma formal se plantea el proyecto y la invitación.	Resistencia de los profesores.	Dejar abierta la posibilidad.	Individual. En que se les debe apoyar.
Platica informativa dando a conocer el propósito moral, seguir con los conflictos claves y terminar subrayando las direcciones deseables.	El investigador con los profesores interesados.	En la sala de usos múltiples o en la Dirección de la escuela.	En forma grupal se les plantea la dinámica de trabajo.	Preguntas difíciles de contestar.	Proponer otro espacio de intercambio.	Grupal. Intercambio de ideas sobre el proyecto.
Conformación del grupo de intervención en torno a estas ideas.	El investigador con los profesores interesados.	En la sala de usos múltiples o en la Dirección de la escuela.	En forma grupal se les plantea la dinámica de trabajo.	Negativa por parte de los profesores.	Aceptar y seguir buscando profesores.	Formación del equipo. Número de integrantes.

Según Murillo, (2003), el cambio se estimula con la participación de los directamente afectados por una situación.

Dimensión Organizativa: Creación de contextos para la resolución de conflictos.

Competencia: Contribuir a la prevención y resolución de conflictos escolares a través de diversas estrategias.

Estrategia de acción: Conformación de un equipo de intervención.

Meta: Identificar el 100 % de los perfiles y estilos docentes de los integrantes del grupo dialógico con respecto a los postulados teóricos propuesto por Juan Carlos Torrego durante 4 semanas de septiembre a octubre.

Actividades	Quién la realizara y con quién	Cuándo y dónde	Cómo la realizará	Obstáculos.	Alternativas.	Proceso de Evaluación.
Procurar que la información de calidad fomente la interacción y la deliberación.	El investigador con los profesores del equipo de intervención.	El equipo de intervención se reunirá a las 13:00 hrs., en el aula de usos múltiples.	Revisión del libro de Torrego: Modelo integrado de mejora de la convivencia.	Impuntualidad por parte de los profesores.	Tener disponible el material impreso para que se revisado.	En equipo de discusión por medio de debates y contraste de la teoría con la práctica.
Buscar y plantear beneficios que den pautas de acción para consolidarlos y construir a partir de los mismos.	El investigador con los profesores del equipo de intervención.	El equipo de intervención se reunirá a las 13:00 hrs., en el aula de usos múltiples.	Discusiones sobre los beneficios y planteamiento de acciones para alcanzarlos	Impuntualidad por parte de los profesores.	Creación de una bitácora donde se asienten propósitos y acciones.	Equipo. Elaboración de la bitácora del equipo de discusión.

Confrontar puntos de vista individuales con los del equipo de intervención.	El investigador con los profesores del equipo de intervención.	El equipo de intervención se reunirá a las 13:00 hrs., en el aula de usos múltiples.	Discusiones sobre los puntos de vista individuales para conformar conceptos comunes.	Impuntualidad por parte de los profesores.	Creación de una bitácora donde se asienten propósitos y acciones.	Equipo. Uso de bitácora para dar seguimiento.
Organizar y coordinar subgrupos de trabajo rotativos para ampliar información sobre el conflicto.	El investigador con los profesores del equipo de intervención.	El equipo de intervención se reunirá a las 13:00 hrs., en el aula de usos múltiples.	Agruparse de acuerdo al interés por algún tema señalado por el libro.	Impuntualidad por parte de los profesores.	Creación de una bitácora donde se asienten propósitos y acciones.	Equipo. Uso de bitácora para dar seguimiento. Aportaciones de los integrantes.
Estudiar sobre la importancia de los perfiles docentes dentro de nuestro proyecto.	El investigador con los profesores del equipo de intervención.	El equipo de intervención se reunirá a las 13:00 hrs., en el aula de usos múltiples.	Conseguir algún texto que hable sobre los perfiles docentes y discutirlo en equipo.	Impuntualidad por parte de los profesores.	Creación de una bitácora donde se asienten propósitos y acciones.	Equipo. Uso de bitácora para dar seguimiento. Conclusiones del equipo.
Elaborar el perfil de por lo menos 3 compañeros que sea de su interés observar.	Los miembros del equipo de intervención con los docentes de la escuela.	Durante las horas de clase y el tiempo de recreo.	Observa al compañero durante una semana y con base a sus conocimientos elabora su perfil.	Falta de tiempo para elaborar el perfil.	Ayudar a elaborar el perfil con los datos recabados.	Equipo. Formación de perfiles de los compañeros.
Evaluación de las acciones: triangulación.	El investigador con los profesores del equipo de intervención.	El equipo de intervención se reunirá a las 13:00 hrs., en el aula de usos múltiples.	Revisión con la Bitácora. Observaciones. Entrevistas a compañeros.	Falta de tiempo. Resistencia de los compañeros. Subjetividad en la elaboración del perfil. Registro inadecuado.	Solicitar apoyo al cualquier miembro del equipo. Dialogo reflexivo. Circulación de la información.	El equipo interpretara el registro efectuado. Formulación de nuevas acciones con base a los perfiles.

Dimensión Organizativa: Creación de contextos para la resolución de conflictos.

Competencia: Contribuir a la prevención y resolución de conflictos escolares a través de diversas estrategias.

Estrategia de acción: Reuniones colegiadas con un equipo colaborativo.

Meta: Determinar el tipo de escuela que formamos a teniendo a por lo menos 10 características en el plano físico, social y disciplinario, durante 4 semanas de octubre a noviembre.

Actividades	Quién la realizara y con quién	Cuándo y dónde	Cómo la realizará	Obstáculos.	Alternativas.	Proceso de Evaluación.
Identifique y enliste los elementos físicos de la escuela.	Los profesores del equipo de intervención.	En horas de clase y de recreo.	Observaciones. Entrevistas a compañeros.	Impuntualidad por parte de los profesores. Falta de tiempo.	Solicitud de ayuda a los compañeros.	Reporte individual y por escrito de los hallazgos.
Identifique la conformación y la dinámica social de la escuela.	Los profesores del equipo de intervención.	En horas de clase y de recreo.	Observaciones. Entrevistas a compañeros.	Impuntualidad por parte de los profesores. Falta de tiempo.	Solicitud de ayuda a los compañeros.	Reporte individual y por escrito de los hallazgos.
Identifique y enliste el tipo el estilo y prácticas de	Los profesores del equipo de intervención.	En horas de clase y de recreo.	Observaciones. Entrevistas a compañeros.	Impuntualidad por parte de los profesores.	Solicitud de ayuda a los compañeros.	Reporte individual y por escrito de los hallazgos.

enseñanza dentro de la escuela.				Falta de tiempo.		
Identifique y enliste los estilos y ritmos de aprendizaje de los alumnos de la escuela.	Los profesores del equipo de intervención.	En horas de clase y de recreo.	Observaciones. Entrevistas a compañeros.	Impuntualidad por parte de los profesores. Falta de tiempo.	Solicitud de ayuda a los compañeros.	Reporte individual y por escrito de los hallazgos.
Determine el modelo disciplinario y los estilos docentes para resolver problemas.	Los profesores del equipo de intervención.	En horas de clase y de recreo.	Observaciones. Entrevistas a compañeros.	Impuntualidad por parte de los profesores. Falta de tiempo.	Solicitud de ayuda a los compañeros.	Reporte individual y por escrito de los hallazgos.
Evaluación de las acciones: triangulación.	El investigador con los profesores del equipo de intervención.	El equipo de intervención se reunirá a las 13:00 hrs., en el aula de usos múltiples.	Revisión con la Bitácora. Observaciones. Entrevistas a compañeros.	Falta de tiempo. Resistencia de los compañeros. Subjetividad en la elaboración de observaciones. Registro inadecuado.	Solicitar apoyo al cualquier miembro del equipo. Dialogo reflexivo. Circulación de la información.	El equipo interpretara el registro efectuado. Formulación de nuevas acciones con base a las observaciones.

Dimensión Pedagógica: Creación de contextos para la resolución de conflictos.

Competencia: Contribuir a la prevención y resolución de conflictos escolares a través de diversas estrategias.

Estrategia de acción: Análisis y difusión de resultados de la intervención a la comunidad y a otros compañeros.

Meta: Observar, analizar y reformular en equipo colegiado el 100% de las normas y reglas que la escuela sigue y cree valiosas durante la actividad educativa y que se encuentran asentadas en su reglamento, durante las cuatro semanas de noviembre.

Actividades	Quién la realizara y con quién	Cuándo y dónde	Cómo la realizará	Obstáculos.	Alternativas.	Proceso de Evaluación.
Analice el reglamento de la escuela.	El investigador con los profesores del equipo de intervención.	El equipo de intervención se reunirá a las 13:00 hrs., en el aula de usos múltiples	Compare el reglamento de la escuela con los postulados del libro: Ojos que si ven, de Fierro.	Impuntualidad por parte de los profesores. Falta de tiempo.	Solicitud de ayuda a los compañeros.	Reporte individual y por escrito de los hallazgos.
Determine las normas más importantes.	El investigador con los profesores del equipo de intervención.	El equipo de intervención se reunirá a las 13:00 hrs., en el aula de usos múltiples	Discuta en colegiado porque es importante tener un reglamento.	Impuntualidad por parte de los profesores. Falta de tiempo.	Solicitud de ayuda a los compañeros.	Reporte de equipo y por escrito de los acuerdos.
Evalué por qué son importantes.	El investigador con los profesores del equipo de intervención.	El equipo de intervención se reunirá a las 13:00 hrs., en el aula de usos múltiples	Discuta en colegiado porque es importante tener un reglamento.	Impuntualidad por parte de los profesores. Falta de tiempo.	Solicitud de ayuda a los compañeros.	Reporte individual y por escrito de los hallazgos.
Proponga un plan de acción para dar a conocer a los profesores los	Los profesores del equipo de intervención	En junta de consejo escolar.	Exponga a sus compañeros los hallazgos a través de una presentación.	Impuntualidad por parte de los profesores. Falta de tiempo.	Solicitar dedicar un tiempo extra a esta actividad.	Exposición del equipo.

hallazgos con respecto al reglamento.	a sus compañeros.					
Evaluación de las acciones: triangulación.	El investigador con los profesores del equipo de intervención.	El equipo de intervención se reunirá a las 13:00 hrs., en el aula de usos múltiples.	Revisión con la Bitácora. Observaciones. Evaluación de los compañeros.	Falta de tiempo. Resistencia de los compañeros. Subjetividad en la elaboración de observaciones. Registro inadecuado.	Dialogo reflexivo. Circulación de la información.	El equipo interpretara la evaluación de los compañeros y la comparará con una autoevaluación. Formulación de nuevas acciones con base a las observaciones.

Dimensión Social: Creación de contextos para la resolución de conflictos.

Competencia: Contribuir a la prevención y resolución de conflictos escolares a través de diversas estrategias.

Estrategia de acción: Análisis y difusión de resultados de la intervención a la comunidad y a otros compañeros

Meta: Identificar durante el mes de diciembre 5 constantes de la cultura familiar de sus alumnos conflictivos a través del diálogo libre y respetuoso para analizar sus constantes.

Actividades	Quién la realizará y con quién	Cuándo y dónde	Cómo la realizará	Obstáculos.	Alternativas.	Proceso de Evaluación.
A través de la observación y entrevistas informales a los alumnos conflictivos o con sus padres descubra características familiares.	Los profesores del equipo de intervención con los alumnos y padres.	Durante el recreo y en reuniones con padres durante la hora de educación física.	Por medio de una guion que parte de la problemática observada y que siga con una descripción del alumno.	Impuntualidad por parte de los padres. Falta de tiempo.	Reprogramación de las citas. Apoyo entre los compañeros.	Reporte individual y por escrito de los hallazgos por medio de notas.
Exponga, en una reunión de trabajo, las características identificadas en las familias de los alumnos conflictivos.	El investigador con los profesores del equipo de intervención.	El equipo de intervención se reunirá a las 13:00 hrs., en el aula de usos múltiples	Discuta en colegiado con base a las propuestas de Cascón como tratar el conflicto.	Impuntualidad por parte de los profesores. Falta de tiempo. Falta de recursos	Reprogramar la reunión.	Reporte de equipo y por escrito de los acuerdos.
Identifique regularidades y analicelas para obtener información que ayude a actuar con los alumnos.	El investigador con los profesores del equipo de intervención.	El equipo de intervención se reunirá a las 13:00 hrs., en el aula de usos múltiples	Analice y de propuestas de cómo ayudar a mejorar la conducta de esos alumnos.	Impuntualidad por parte de los profesores. Falta de tiempo.	Reprogramar la reunión.	Acuerdos grupales para trabajar con alumnos.
Proponga un plan de acción para dar a conocer a los profesores los hallazgos con respecto al trabajo con los alumnos conflictivos.	Los profesores del equipo de intervención a sus compañeros.	En junta de consejo escolar.	Exponga a sus compañeros los hallazgos a través de una presentación.	Impuntualidad por parte de los profesores. Falta de tiempo.	Solicitar dedicar un tiempo extra a esta actividad.	Exposición del equipo.

Evaluación de las acciones: triangulación.	El investigador con los profesores del equipo de intervención.	El equipo de intervención se reunirá a las 13:00 hrs., en el aula de usos múltiples.	Revisión con la Bitácora. Observaciones. Evaluación de los compañeros.	Falta de tiempo. Resistencia de los compañeros. Subjetividad en la elaboración de observaciones. Registro inadecuado.	Dialogo reflexivo. Circulación de la información.	El equipo interpretara la evaluación de los compañeros y la comparará con una autoevaluación. Formulación de nuevas acciones con base a las observaciones.
--------------------------------------------	----------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Dimensión Social: Creación de contextos para la resolución de conflictos.

Competencia: Contribuir a la prevención y resolución de conflictos escolares a través de diversas estrategias.

Estrategia de acción: Intervención conjunta ante los conflictos escolares.

Meta: Que el 100% de los docentes identifiquen, en el mes de enero, por lo menos 5 procesos comunicativos que se llevan a cabo en la escuela entre alumnos, maestros, padres y directivos y que son fuente de conflicto.

Actividades	Quién la realizara y con quién	Cuándo y dónde	Cómo la realizará	Obstáculos.	Alternativas.	Proceso de Evaluación.
Analice las formas que utilizamos en la escuela para comunicarnos cuando se presenta un conflicto.	Los profesores del equipo de intervención con los alumnos y padres.	Reuniones en la dirección para establecer acuerdos con los padres de alumnos en conflicto.	Tomando notas en la bitácora personal de los docentes.	Impuntualidad por parte de los padres. Falta de tiempo.	Reprogramación de las citas. Apoyo entre los compañeros.	Reporte individual y por escrito de los hallazgos por medio de notas.
Observe si son eficaces a la hora de transmitir el mensaje	El investigador con los profesores del equipo de intervención.	El equipo de intervención se reunirá a las 13:00 hrs., en el aula de usos múltiples	Discuta con base al texto de Contra la violencia eduquemos para la paz lo que se percibió en las reuniones.	Impuntualidad por parte de los profesores. Falta de tiempo. Falta de recursos	Reprogramar la reunión.	Reporte de equipo y por escrito de los acuerdos.
Señale los conflictos que se han dado por este tipo de comunicación.	El investigador con los profesores del equipo de intervención.	El equipo de intervención se reunirá a las 13:00 hrs., en el aula de usos múltiples	Analice y de propuestas de cómo ayudar a mejorar la comunicación entre padres, alumnos y compañeros.	Impuntualidad por parte de los profesores. Falta de tiempo.	Reprogramar la reunión.	Acuerdos grupales para trabajar con alumnos.
Elaboración y presentación de la información a los profesores sobre los hallazgos con respecto a los procesos comunicativos que crean conflicto.	Los profesores del equipo de intervención a sus compañeros.	En junta de consejo escolar.	Exponga a sus compañeros los hallazgos a través de una presentación.	Impuntualidad por parte de los profesores. Falta de tiempo.	Solicitar dedicar un tiempo extra a esta actividad.	Exposición del equipo.
Evaluación de las acciones: triangulación.	El investigador con los profesores	El equipo de intervención se reunirá a las 13:00	Revisión con la Bitácora. Observaciones.	Falta de tiempo.	Dialogo reflexivo. Circulación de la información.	El equipo interpretara la evaluación de los compañeros

	del equipo de intervención.	hrs., en el aula de usos múltiples.	Evaluación de los compañeros.	Resistencia de los compañeros. Subjetividad en la elaboración de observaciones. Registro inadecuado.		y la comparará con una autoevaluación. Formulación de nuevas acciones con base a las observaciones.
--	-----------------------------	-------------------------------------	-------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------

Dimensión Organizativa: Creación de contextos para la resolución de conflictos.

Competencia: Contribuir a la prevención y resolución de conflictos escolares a través de diversas estrategias.

Estrategia de acción: Intervención conjunta ante los conflictos escolares.

Meta: Que en junta de Consejo Técnico de febrero el 100% de los docentes analicen las emociones y sentimientos que se han manifestado frecuentemente en la escuela al enfrentar conflictos.

Actividades	Quién la realizará y con quién	Cuándo y dónde	Cómo la realizará	Obstáculos.	Alternativas.	Proceso de Evaluación.
Participe en una dinámica que nos acerque a un estado de juego.	El equipo de intervención con los profesores.	Durante la junta de consejo escolar en el aula de usos múltiples.	Se proponga una actividad sobre la confianza: Guiar un grupo vendado con señales corporales.	Poco entusiasmo de los docentes.	Empezar manipulando una pelota.	Actitud mostrada por los docentes en la actividad.
Escuche una presentación sobre las posibilidades del juego colaborativo o libre dentro del aula.	El investigador la presentará a todos los docentes.	Durante la junta de consejo escolar en el aula de usos múltiples.	Con la ayuda de una presentación PowerPoint, una laptop y un cañón, se efectuará la exposición.	Poco entusiasmo de los docentes.	Introducir varias actividades lúdicas adicionales.	El equipo de intervención tomará notas de las actitudes de los profesores.
A través de preguntas exponga sobre los casos de conducta que le han tocado enfrentar en su labor docente.	El investigador la presentará a todos los docentes.	Durante la junta de consejo escolar en el aula de usos múltiples.	Analice y de propuestas de cómo ayudar a mejorar la comunicación entre padres, alumnos y compañeros.	Poco entusiasmo de los docentes.	Motivar la exposición libre de los profesores.	Exposición individual de los profesores.
Manifieste los sentimientos que ha tenido que afrontar y como los ha manejado.	El investigador la presentará a todos los docentes.	Durante la junta de consejo escolar en el aula de usos múltiples.	Exponga a sus compañeros los hallazgos a través de una presentación.	Poco entusiasmo de los docentes.	Motivar la exposición libre de los profesores.	Exposición individual de los profesores.
Análisis de la reunión con docentes.	El investigador con los profesores del equipo de intervención.	El equipo de intervención se reunirá a las 13:00 hrs., en el aula de usos múltiples.	Revisión con la Bitácora. Observaciones. Evaluación de los compañeros. Determinación de que compañeros necesitan acompañamiento.	Falta de tiempo. Resistencia de los compañeros. Subjetividad en la elaboración de observaciones. Registro inadecuado.	Dialogo reflexivo. Circulación de la información.	El equipo interpretara la evaluación de los compañeros y la comparará con una autoevaluación. Formulación de nuevas acciones con base a las observaciones.
Propuesta de acompañamiento a profesores que manifiestan	El equipo de intervención.	Cada que el docente tenga que afrontar un	Acompañamiento por parte de algún compañero	Falta de tiempo.	Dialogo reflexivo.	El equipo interpretara la evaluación de los compañeros

problemas para controlar sus emociones y comunicación al tratar conflictos.		conflicto será acompañado por algún miembro del equipo.	del equipo de intervención.	Resistencia de los compañeros. Subjetividad en la elaboración de observaciones. Registro inadecuado.	Circulación de la información.	y la comparará con una autoevaluación. Formulación de nuevas acciones con base a las observaciones.
-----------------------------------------------------------------------------	--	---------------------------------------------------------	-----------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------

Dimensión Organizativa: Creación de contextos para la resolución de conflictos.

Competencia: Contribuir a la prevención y resolución de conflictos escolares a través de diversas estrategias.

Estrategia de acción: Intervención conjunta ante los conflictos escolares.

Meta Que el 100% de los docentes en el mes de marzo identifique el tipo de relaciones que se forman en su grupo y cómo se relacionan con los conflictos.

Actividades	Quién la realizara y con quién	Cuándo y dónde	Cómo la realizará	Obstáculos.	Alternativas.	Proceso de Evaluación.
Resuelva un cuestionario sobre el ambiente del aula.	El equipo de intervención con los profesores.	Durante los recreos.	Se abordara a los profesores durante el recreo y se les aplicara el cuestionario.	Poco entusiasmo de los docentes.	Ayudarle a escribir las respuestas.	Actitud mostrada por los docentes en la actividad. Cuestionario resuelto.
Visita del director a los grupos.	El investigador con todos los profesores.	Un visita a grupo por día durante dos semanas.	Será una visita participativa donde se trabaje con los alumnos conflictivos.	Poco entusiasmo de los docentes.	Proponer actividades.	El equipo de intervención tomará notas de los comentarios de los profesores. El director hará un registro anecdótico.
Análisis conjunto de los hallazgos en las visitas.	El investigador con los profesores del equipo de intervención.	El equipo de intervención se reunirá a las 13:00 hrs., en el aula de usos múltiples.	Analice de comentarios y actitudes de los profesores.	Poco entusiasmo de los docentes.	Motivar la exposición libre de los profesores.	Exposición individual de los profesores del equipo de intervención.
Preparación de la presentación a los docentes.	El investigador con ayuda del equipo de intervención.	El equipo de intervención se reunirá a las 13:00 hrs., en el aula de usos múltiples.	Exponga a sus compañeros los hallazgos a través de una presentación.	Poco entusiasmo de los docentes.	Reforzamiento por medio del equipo de USAER.	Exposición a los profesores.
Presentación de la información a los docentes.	El investigador con los profesores del equipo de intervención.	En junta de consejo escolar.	Presentación PowerPoint.	Resistencia de los compañeros. Subjetividad en la elaboración de la presentación.	Dialogo reflexivo. Circulación de la información.	El equipo interpretara la evaluación de los compañeros y la comparará con una autoevaluación. Formulación de nuevas acciones con base a las observaciones.

Dimensión Organizativa: Creación de contextos para la resolución de conflictos.

Competencia: Contribuir a la prevención y resolución de conflictos escolares a través de diversas estrategias.

Estrategia de acción: Intervención conjunta ante los conflictos escolares.

Meta Que el 100% de los docentes del equipo localicen, en junta de consejo técnico, 10 características de la disciplina escolar dentro de la escuela y que son fuente de conflicto para eliminarlas.

Actividades	Quién la realizara y con quién	Cuándo y dónde	Cómo la realizará	Obstáculos.	Alternativas.	Proceso de Evaluación.
Invitar a los docentes a participar en la búsqueda de las 10 acciones que crean conflicto dentro de su aula y escuela.	El equipo de intervención con los profesores.	Durante los recreos.	Se abordara a los profesores durante el recreo y se les invitará a registrar su hallazgos.	Poco entusiasmo de los docentes.	Acompañarlos en la búsqueda.	Actitud mostrada por los docentes en la actividad. Registro efectuado.
Preparación de su exposición en junta de consejo escolar.	El equipo de intervención con los profesores.	Un visita a grupo por día durante dos semanas.	Serán visitas de revisión para verificar el proceso de trabajo.	Poco entusiasmo de los docentes.	Proponer actividades y tiempos para que cumplan el proyecto.	El equipo de intervención tomará notas de los comentarios de los profesores. El director hará un registro anecdótico.
Exposición de los hallazgos de cada profesor.	El equipo de intervención con los profesores.	En junta de consejo escolar.	Exposiciones libres por parte de cada profesor con una duración máxima de 5 minutos.	Poco entusiasmo de los docentes.	Motivar la exposición libre de los profesores.	Exposición individual de los profesores y del equipo de intervención.
Análisis de los resultados expuestos por los profesores.	El investigador con ayuda del equipo de intervención.	El equipo de intervención se reunirá a las 13:00 hrs., en el aula de usos múltiples.	Exponga a sus compañeros los hallazgos a través de una presentación.	No tener elementos suficientes.	Complementación por medio de entrevistas informales.	Registro en equipo de los hallazgos.
Realización de nuevas propuestas.	El investigador con los profesores del equipo de intervención.	El equipo de intervención se reunirá a las 13:00 hrs., en el aula de usos múltiples.	Diálogo propositivo entre los miembros del equipo.	Resistencia de los compañeros. Subjetividad en la elaboración de la presentación.	Diálogo reflexivo. Circulación de la información.	El equipo interpretara la evaluación de los compañeros y la comparará con una autoevaluación. Formulación de nuevas acciones con base a las observaciones.

Dimensión Organizativa: Creación de contextos para la resolución de conflictos.

Competencia: Contribuir a la prevención y resolución de conflictos escolares a través de diversas estrategias.

Estrategia de acción: Intervención conjunta ante los conflictos escolares.

Meta Que se eliminen a partir de mayo en un 50 % las actividades competitivas dentro de la escuela.

Actividades	Quién la realizara y con quién	Cuándo y dónde	Cómo la realizará	Obstáculos.	Alternativas.	Proceso de Evaluación.
Identifique discuta y determine las actividades competitivas que realiza la escuela que podrían eliminar sin perjuicios	El equipo de intervención con los profesores.	Durante los recreos.	Se abordara a los profesores durante el recreo y se les hará la invitación.	Poco entusiasmo de los docentes.	Acompañarlos en la aplicación.	Actitud mostrada por los docentes en la actividad. Registro efectuado.
Invitar a los docentes a eliminar los juegos competitivos dentro de la escuela.	El equipo de intervención con los profesores.	Durante los recreos.	Se abordara a los profesores durante el recreo y se les hará la invitación.	Poco entusiasmo de los docentes.	Acompañarlos en la aplicación.	Actitud mostrada por los docentes en la actividad. Registro efectuado.
Invitar a los docentes a eliminar el cuadro de honor de sus salones y escuela.	El equipo de intervención con los profesores.	Durante los recreos.	Se abordara a los profesores durante el recreo y se les hará la invitación.	Poco entusiasmo de los docentes.	Acompañarlos en la aplicación.	Actitud mostrada por los docentes en la actividad. Registro efectuado.
Invitar a los docentes a eliminar la entrega de diplomas a final del ciclo escolar.	El equipo de intervención con los profesores.	Durante los recreos.	Se abordara a los profesores durante el recreo y se les hará la invitación.	Poco entusiasmo de los docentes.	Acompañarlos en la aplicación.	Actitud mostrada por los docentes en la actividad. Registro efectuado.
Invitar a los docentes a eliminar los premios y reconocimientos como motivantes del aprendizaje.	El equipo de intervención con los profesores.	Durante los recreos.	Se abordara a los profesores durante el recreo y se les hará la invitación.	Poco entusiasmo de los docentes.	Acompañarlos en la aplicación.	Actitud mostrada por los docentes en la actividad. Registro efectuado.
Realización de nuevas propuestas.	El investigador con los profesores del equipo de intervención.	El equipo de intervención se reunirá a las 13:00 hrs., en el aula de usos múltiples.	Diálogo propositivo entre los miembros del equipo.	Resistencia de los compañeros. Subjetividad en la elaboración de la presentación.	Dialogo reflexivo. Circulación de la información.	El equipo interpretara la evaluación de los compañeros y la comparará con una autoevaluación. Formulación de nuevas acciones con base a las observaciones.

Dimensión Organizativa: Creación de contextos para la resolución de conflictos.

Competencia: Contribuir a la prevención y resolución de conflictos escolares a través de diversas estrategias.

Estrategia de acción: Intervención conjunta ante los conflictos escolares.

Meta: Que se apliquen 10 actividades inclusivas que vayan eliminando la exclusión a partir del mes de junio.

Actividades	Quién la realizara y con quién	Cuándo y dónde	Cómo la realizará	Obstáculos.	Alternativas.	Proceso de Evaluación.
Señale cual es el motor de la exclusión.	El equipo de intervención con los profesores.	En junta de consejo técnico de mayo.	Se hará una propuesta para que se señalen las prácticas que crean exclusión.	Poco entusiasmo de los docentes.	Acompañarlos en la aplicación.	Actitud mostrada por los docentes en la actividad. Registro efectuado.
Identifique que actividades son excluyentes dentro del aula y la escuela.	El equipo de intervención con los profesores.	Durante los recreos.	Se abordara a los profesores durante el recreo y se les hará la invitación.	Poco entusiasmo de los docentes.	Acompañarlos en la aplicación.	Actitud mostrada por los docentes en la actividad. Registro efectuado.
Permitir el acceso a la escuela y al aula aunque el alumno llegue tarde.	El equipo de intervención con los profesores.	Durante los recreos.	Se abordara a los profesores durante el recreo y se les hará la invitación.	Poco entusiasmo de los docentes.	Acompañarlos en la aplicación.	Actitud mostrada por los docentes en la actividad. Registro efectuado.
Proporcionar materiales a los alumnos que no traigan para trabajar.	El equipo de intervención con los profesores.	Durante los recreos.	Se abordara a los profesores durante el recreo y se les hará la invitación.	Poco entusiasmo de los docentes.	Acompañarlos en la aplicación.	Actitud mostrada por los docentes en la actividad. Registro efectuado.
Permitir el trabajo en parejas, equipos y grupal.	El equipo de intervención con los profesores.	Durante los recreos.	Se abordara a los profesores durante el recreo y se les hará la invitación.	Poco entusiasmo de los docentes.	Acompañarlos en la aplicación.	Actitud mostrada por los docentes en la actividad. Registro efectuado.
Elaborar un reglamento grupal con la participación de los alumnos.	El equipo de intervención con los profesores.	Durante los recreos.	Se abordara a los profesores durante el recreo y se les hará la invitación.	Poco entusiasmo de los docentes.	Acompañarlos en la aplicación.	Actitud mostrada por los docentes en la actividad. Registro efectuado.
Permitir escoger a los alumnos la actividad del viernes por la tarde.	El equipo de intervención con los profesores.	Durante los recreos.	Se abordara a los profesores durante el recreo y se les hará la invitación.	Poco entusiasmo de los docentes.	Acompañarlos en la aplicación.	Actitud mostrada por los docentes en la actividad. Registro efectuado.
Permitir la autoevaluación, la evaluación grupal.	El equipo de intervención con los profesores.	Durante los recreos.	Se abordara a los profesores durante el recreo y se les hará la invitación.	Poco entusiasmo de los docentes.	Acompañarlos en la aplicación.	Actitud mostrada por los docentes en la actividad. Registro efectuado.
Apoyar la regularización de los alumnos que por diferentes causas falten a clases.	El equipo de intervención con los profesores.	Durante los recreos.	Se abordara a los profesores durante el recreo y se les hará la invitación.	Poco entusiasmo de los docentes.	Acompañarlos en la aplicación.	Actitud mostrada por los docentes en la actividad. Registro efectuado.
Permitir entregar trabajos durante todo el bimestre.	El equipo de intervención con los profesores.	Durante los recreos.	Se abordara a los profesores durante el	Poco entusiasmo de los docentes.	Acompañarlos en la aplicación.	Actitud mostrada por los docentes en la actividad.

			recreo y se les hará la invitación.			Registro efectuado.
Utilizar medios visuales, auditivos y kinestésicos en la enseñanza.	El equipo de intervención con los profesores.	Durante los recreos.	Se abordara a los profesores durante el recreo y se les hará la invitación.	Poco entusiasmo de los docentes.	Acompañarlos en la aplicación.	Actitud mostrada por los docentes en la actividad. Registro efectuado.
Promover las reuniones de conciliación y la mediación para resolver conflictos.	El equipo de intervención con los profesores.	Durante los recreos.	Se abordara a los profesores durante el recreo y se les hará la invitación.	Poco entusiasmo de los docentes.	Acompañarlos en la aplicación.	Actitud mostrada por los docentes en la actividad. Registro efectuado.
Realización de nuevas propuestas.	El investigador con los profesores del equipo de intervención.	El equipo de intervención se reunirá a las 13:00 hrs., en el aula de usos múltiples.	Diálogo propositivo entre los miembros del equipo.	Resistencia de los compañeros. Subjetividad en la elaboración de la presentación.	Dialogo reflexivo. Circulación de la información.	El equipo interpretara y evaluará los resultados. Formulación de nuevas acciones con base a las observaciones.

3.4. Evaluación y seguimiento de la intervención.

Llegar a la escuela Tlamachkali significó enfrentarse al dilema de la incertidumbre donde no se conoce el espacio físico, los recursos materiales y, mucho menos, a los compañeros de trabajo. Se llega solo bajo la mirada expectante de los docentes que poco a poco se acercan para explorar el terreno de la nueva autoridad. Los primeros en hacer aproximaciones, parecen ser los líderes informales de los docentes quienes emplean comentarios chuscos, como medio para explorar los alcances del nuevo director.

“Ya mero es viernes no profe”, (DJB).

“Para qué nos casamos si esto va para largo no profe”, (DRL).

“Pues cada quién defiende su flojera como puede”, (DCL).

“Eso amerita un día económico no” “De cuantos días más estamos hablando” “Que tal si nos da un día por nuestro cumpleaños, otro por el día del padre y otro más por el de la madre... jajajaja”, (DJP).

La evaluación de los resultados tiene que ver con la valoración o comparación de las metas planteadas con los efectos de las acciones realizadas, a la luz de sus consecuencias, con el fin de mejorar el proceso que se ha emprendido. Así que, en este punto sería bueno utilizar una evaluación de tipo formativo para ajustar el proceso de transformación que hemos emprendido, (Casanova, 1998).

Al explicar los resultados obtenidos subrayamos que se buscó insertar dentro de los proceso de intervención marcos comparativos que permitieran ajustarlo a fin de darle viabilidad o mejorarlo pero también con la finalidad de tomar acciones correctivas inmediatas por lo que se pueden observar ajustes en la descripción de las acciones, en su aplicación o incluso en su evaluación, (Casanova, 1998). Más aun cuando se trata de acciones que buscaron causar conflictos de aprendizaje a la estabilidad docente.

i. La conformación del equipo.

Se inician una exploración de candidatos para conformar el equipo de conflictos por medio de charlas informales que, entre otras cosas sirven para plantear nuestras expectativas con respecto al otro, a nuestro trabajo y, con respecto a los objetivos y necesidades que cada uno busca en el centro educativo. Cuando finalizaban las charlas se le proponía a los docentes participar dentro de un equipo de apoyo para sumar esfuerzos en pro de la mejora escolar. En este punto los docentes se desconcertaban y surgían comentarios como:

“¿Qué a poco sabe jugar futbol?” (DEP)

“Y cómo para que me voy a cansar.” (DFR)

“Pues se lo agradezco pero tengo muchas cosas importantes que hacer en mi casa” (DAS)

Existen al parecer una gran resistencia para el trabajo social, cooperativo o colaborativo. Los docentes demuestran casi siempre su preferencia por el trabajo individual o que involucre sólo

a sus allegados. Algo que siempre había notado pero que ahora me parece extraño y me hace plantear nuevas preguntas:

¿Mi liderazgo será adecuado?, ¿Por qué se evita a ultranza la responsabilidad compartida?

¿Mi comunicación estará siendo eficaz al transmitir mis propósitos, las metas y los beneficios de la participación? ¿Por qué el trabajo en equipo se señala como una actividad que hay que evitar para no caer en una mayor carga de trabajo emocional, cognitivo y físico?

Ante la resistencia persistente de los docentes para evitar el trabajo en equipo se tuvo que iniciar el amalgamiento por medio de acercamientos a nivel individual donde se hacían esfuerzos para promover en primer término la comunicación en un estricto apego a cuestiones laborales, centrando la discusión en sus dificultades de enseñanza. Esto debido a que los docentes manifestaban una clara disposición a hablar de cuestiones informales, personales o anecdóticas, pero evitaban reflexionar sobre los sucesos de su aula. A pesar de los tropiezos, en esta actividad, se continúa buscando a profesores inquietos por las situaciones presente en su espacio de trabajo. Sin embargo, es común que los docentes aparenten que todo va bien y que sólo existen pequeños desajustes dentro de su salón. Incluso, cuando se realizaban visitas al grupo, su dinámica pasaba de supervisar a sus alumnos desde el escritorio a deambular por las filas queriendo resolver sus dudas, comportamiento que sólo duraba mientras el director estuviera presente.

La primera junta de Consejo Técnico Escolar resultó ser fundamental para entablar el diálogo entre los profesores y el Director, proponiéndoles que se cambiara la vieja costumbre de rolar la función de secretario de actas por alguien que estuviera interesado en funcionar constantemente en ella. La Maestra DSP se interesa en la propuesta y acepta.

Se marcan tres líneas principales de acción:

1. Maestros debido a que nos encontramos en un centro de trabajo les voy a pedir que basemos nuestras acciones y relaciones en dos principios básicos y fundamentales: el cumplimiento de nuestra labor y el respeto hacia todos.
2. Nada está prohibido, siempre y cuando este planeado y tenga una intención pedagógica.
3. Maestros les pregunto: “Todos saben que hacer o quieren que les diga lo que tiene que hacer”.

En esta parte surgieron comentarios que pretendían invalidar estos tres puntos:

“Maestro es extraño que nos proponga trabajar si siempre lo hemos hecho y tenemos una buena relación”. (DCR)

“Pues conmigo y varios tendrá un grave problema por la planeación, porque para mí es una pérdida de tiempo hacerla.” (DCG)

“Por supuesto que todos sabemos que hacer y no es necesario que nos lo diga... ¿Verdad?” (DGO)

Ya que los maestros concordaron en que sabían que hacer, se pasó a la propuesta de un trabajo basado en equipos los cuales contarían con ciertos beneficios de acción como elegir grupos, entrega de planeaciones por grado, etc. Se les invitó a formar equipos para que pudiéramos aprender los unos de los otros mediante la práctica cotidiana, arguyendo que un docente con alto grado de individualismo laboral difícilmente podría promover el aprendizaje cooperativo o estructurado en los alumnos si ellos no son capaces de mostrar esta forma de trabajo. Para este cometido se les pidió que se construyera un concepto de equipo, que después de muchas propuestas fue:

“Un equipo de trabajo docente es un conjunto de profesores que dialogan sobre sus problemas y se comprometen a cumplir propósitos que resuelvan necesidades comunes, mediante el trabajo cotidiano y en conjunto para alcanzar mejores resultados de aprendizaje para todos” (Tlamachkali, 2012).

Claro que el haber logrado definir un concepto por medio del grupo no significa que todos hayan aceptado la definición y mucho menos que se comprometieran a trabajar en equipo. Sin embargo, se inició un diálogo académico que pretendía sistematizar los aprendizajes docentes para que incidieran en la atención con los alumnos y para ello fue necesario instaurar metas comunes entre el director y los profesores, (Elizondo, 2001). Metas que pudieran ser negociadas constantemente, de acuerdo a los conflictos que fueran surgiendo.

Torrego, 2008, plantea que las personas preparadas son las que pueden identificar los puntos finos de cualquier problema para solucionarlo. Por lo que la reflexión de los docentes en el hacer cotidiano es una forma de transformación. Al respecto, se tuvo la fortuna de contar con el apoyo de dos docentes con menos de cinco años de servicios y con dos docentes con más de veinte años de servicio los cuales se interesaron, en forma personal, por compartir experiencias y, ayudar en el trabajo con conflictos.

Situación inicial	Meta	Resultados
<p>Trabajo docente individualizado, 21 profesores de 21.</p> <p>Prácticas de enseñanza que no toman en cuenta el trabajo con los conflictos, 15 profesores de 21.</p> <p>Falta de reflexión grupal cotidiana de la práctica docente, 15 profesores de 21.</p>	<p>Conformar un equipo de intervención con, por lo menos, 4 profesores mediante invitación directa para trabajar dialógica y permanentemente en el centro escolar durante 4 semanas de agosto a septiembre.</p>	<p>Apoyo grupal para reflexionar sobre los sucesos educativos y las prácticas docentes, a fin de describir, recuperar, dirigir y construir nuestro propio contexto escolar, 12 profesores de 21.</p> <p>El aprendizaje de todos los miembros de la comunidad por medio de enfrentar situaciones conflictivas,</p> <p>Prácticas de convivencia equilibrada, libre de exclusión y competencia 19 profesores de 21</p>

ii. Construyendo los perfiles docentes.

En la segunda junta de Consejo Técnico Escolar, apelando a la necesidad de conocer mejor al personal se solicitó se hicieran en forma grupal el perfil de cada uno de los docentes situación que les resultó conflictiva, porque según sus palabras no entendían la tarea, no contaban con parámetros para hacerlo y podían herir la susceptibilidad de algunos. Se les explicó a los profesores que el conocer a cada uno de los miembros de la escuela era necesario por el tipo de trabajo que realizamos y que los parámetros debíamos construirlos nosotros como un medio de reconocimiento de nuestra realidad. Tras mucha negociación se hicieron los perfiles de todos tomando en cuenta los siguientes parámetros:

1. Motivación.
2. Conocimientos para el trabajo docente.
3. Experiencia laboral.
4. Nivel de responsabilidad social.

Posteriormente se negoció hacer una primera autoevaluación, seguida de una evaluación grupal a término confidencial que por último sería revisada por un equipo de compañeros que evaluarían y contrastarían lo que cada uno expusiera con las evidencias con las que la escuela cuenta tratando de ajustarlas para que coincidieran lo mejor posible. Para la motivación y el nivel de responsabilidad se contrastó con el libro de asistencia; el registro de actividades efectuadas dentro de las comisiones encomendadas; la cantidad, calidad y puntualidad en la entrega de trabajos de cada mes; la vigilancia a la hora del recreo y su interacción con los alumnos; la intervención en la resolución de los conflictos suscitados en su grupo o con otros miembros de la comunidad.

Para el conocimiento del trabajo docente así como de su experiencia laboral se contrastó contra los cursos tomados, los libros leídos, los proyectos o clases planeadas, ejecutadas y evaluadas; sus participaciones en las juntas de consejo técnico y la percepción que los demás

tenían de él. Posiblemente estos no sean los mejores parámetros para evaluar la labor docente pero si fue un esfuerzo docente por interpretar su realidad personal y profesional. Por cuestiones de espacio solo presentaremos algunas que son relevantes para valorar el trabajo realizado durante este mes.

DGO, maestro de 40 años de servicio, licenciatura en historia y procesos comunicativos estilizados y mejorados por la participación activa en los comités sindicales democráticos, es el primero en hablar y cuestionar lo que se propone. Tal vez, por la percepción de que las rutinas hasta ahora consensadas y aceptadas serán de algún modo amenazadas. No cuenta con seguidores permanentes y sólo lo buscan cuando quieren exponer una inconformidad ante el director. Aunque se siente importante y reconocido no se siente satisfecho con las tareas que desempeña, ya que desde su punto de vista le representa pocos retos, siente que conoce completamente sus tareas y cuenta con los suficientes conocimientos para enfrentarlos, por lo que no le da relevancia a seguir preparándose. Sus conocimientos para el trabajo requerido son a pesar de su percepción insuficiente, aunque busca continuamente aprender. Su presencia es factor que ayuda a la resolución de los problemas, sin embargo no lo hace solo ya que requiere la ayuda o apoyo de alguien que debe estar comprometido con la tarea. Asume la responsabilidad del resultado de su trabajo después de que ha discutido los límites de éste y ha recibido la ayuda que requiere. Se resigna a sacrificar su tiempo libre si es necesario para realizar algunas tareas. No es muy dado a reconocer sus errores. Con cierta frecuencia trata que otros asumen las consecuencias de sus fallas. Sólo otorga su confianza si está convencido de que el trabajo debe hacerse y es valioso. El intercambio que se tuvo con DGO permitió establecer que él no debería ser candidato inmediato del equipo dialógico debido a que se le debía convencer primero de la factibilidad del proyecto.

DCR, es una docente con 25 años de servicio con preparación de normal básica de 4 años, líder de 4 docentes, (DAG, DCG, DJC y DBA), que siempre la acompañan pero que no hablan

enfrente del director. Aunque la profesora se siente importante y reconocida no está satisfecha con las tareas que desempeña ya que le ofrecen pocos retos y siente que los conoce completamente, por lo que no les da importancia en ocasiones. Sus conocimientos para las tareas son suficientes, sin llegar a considerarse una especialista. Su presencia es garantía de que las situaciones problemáticas serán solucionadas tarde o temprano. No suele ponerle mucho empeño a su actualización o preparación, sin embargo aprende con rapidez. Asume la responsabilidad de sus resultados, aunque en ocasiones los cuestiona y busca culpables. Esta dispuesta a sacrificar su tiempo libre por el trabajo si es necesario o, le aporta algún beneficio extra. Reconoce sus errores y los de su grupo aunque trata de ocultarlos con cierta frecuencia. Existe confianza por parte de sus seguidoras ya que hará lo necesario para solucionar un problema, a veces solicita ayuda para ello. Debido a que no es una persona que se le puede solicitar tiempo sin que después solicite una compensación no será considerada para formar parte en el primer equipo dialógico de intervención.

Situación inicial	Meta	Resultados
Los docentes se conocen a nivel personal y hacen relaciones basados en afinidades afectivas.	Darles a los profesores un parámetro de conocimiento diferente al afectivo.	Se dieron cuenta que existían datos de sus compañeros que no sabían a pesar de que han convivido con ellos por años.
Se mantienen un estado de desconfianza entre los profesores por lo que siempre que hay un desacuerdo se acude con el director para que le dé solución.	Aumentar el grado de confianza que se tiene entre los profesores atendiendo a su: visión educativa, liderazgo y responsabilidad colectiva e individual, conocimiento y formación profesional, práctica educativa y conocimiento de su entorno,	Los profesores suelen buscarse para resolver sus conflictos y a veces solicitan la mediación del director no la solución.
Los profesores no realizan trabajo en conjunto y mucho menos piden apoyo ante los conflictos.	Obtención y otorgamiento de apoyo, apertura para escuchar y dialogar.	Los profesores ante un conflicto buscan a un compañero o al director para solucionar.

iii. Como nos percibimos como escuela a la luz de nuestras evidencias.

Siguiendo con el proceso de intervención fue necesario encontrar algunos motivadores que impulsaran acciones para promover cambios dentro del centro escolar, esto a pesar de las resistencias que se presentaban. En este punto y aprovechando la junta de consejo técnico

de diciembre hicimos colectivamente el análisis de algunos problemas que persisten en nuestro centro de trabajo y con ellas iniciar una transformación.



Como podemos apreciar y según nuestra opinión, categorizada en la gráfica de arriba, un claro obstáculo a la mejora escolar es el apoyo que proviene de la casa de los alumnos, por ello se intentó analizar el comportamiento de los alumnos con base en su sistema familiar y contrastarlo con el medio escolar, por medio de debates. Este esfuerzo nos clarificó que ayudar a los alumnos a desarrollarse más integralmente evita muchos conflictos relacionados con la agresividad y la violencia que viene del exterior de la escuela, que a su vez son sustituidos por la demanda de mejores servicios.

Consideramos que sólo a través de voltear la mirada a nuestra organización escolar y de entrar en conflicto con las estructuras escolares tradicionales y de aquellas personas que las mantienen, (Cascón, 2004), es como nuestra escuela podía avanzar hacia la mejora. Implementando pequeñas acciones de rebeldía transformadora que incidieran en procesos claves que nunca se habían tocado por obediencia. Por lo que, se hizo un análisis de nuestra estructura institucional y de nuestros ritos escolares para determinar cuáles provocaban conflictos. Lo que más sobresalió en este análisis fue redescubrir que estamos muy acostumbrados a obedecer y a implementar acciones sin reflexionar las consecuencias de

esas acciones en nuestra labor docente. Del mismo modo estamos tan acostumbrados a realizar ciertas actividades que las asumimos sin valorar o cuestionar, tal es el caso de las ceremonias cívicas de todos los lunes donde tenemos la idea de cumplir con esta actividad sea como sea.



Cuando nos dimos a la tarea de determinar el tipo de escuela que éramos con respecto a nuestras características varios docentes observaron que los alumnos cambiaron su forma de actuar y comportarse al tener un aula limpia. Cuando se les sentó por equipos mejoraron sus relaciones y apoyos. Cuando se instauraron reglas consensadas y construidas por todos hubo un mejor comportamiento. Cuando se eliminaron los juegos competitivos y se instauraron juegos colaborativos los niños dejaron de insultarse o menospreciarse. Lo que nos dejó por lección que hay que transformar el contexto aunque sea en dosis pequeñas con el fin de obtener nuevos resultados. Todos podemos, hasta cierto punto, cambiar el contexto inmediato que nos rodea y con ello iniciar la transformación.

Al observar a los docentes en esta actividad nos dimos cuenta que éstos tiende a establecer una correlación, íntimamente ligada, a la forma en que interactúan entre ellos cotidianamente, lo que influye en su comportamiento y en la de los otros de manera tan poderosa, que pueden acelerar ciertas reacciones o forzar la resistencia a las diferentes propuestas de mejora. Sus interrelaciones regresan y estimulan nuestro microsistema originando nuevas formas de actuar

que van forzando que surja el orden por las consecuencias naturales y libres de la interacción, (Brofenbrenner, 1989), y muchas veces este orden no es el que nosotros pretendíamos.

Situación inicial	Meta	Resultados
<p>Cuando enfrentamos problemas con los alumnos es fácil suponer que el problema es de él o de su familia por lo que, la explicación podría estar equivocada o incompleta y, al enfrentar el conflicto evitaríamos considerar la práctica docente como un ámbito de intervención que pudiera dar soluciones, (Fierro, 2011).</p>	<p>Determinar el tipo de escuela que formamos a tendiendo a por lo menos 10 características en el plano físico, social y disciplinario, durante 4 semanas de octubre a noviembre</p>	<p>Se identificaron condiciones de nuestra institución que permanecían como supuestos.</p> <p>Se puntualizó que la falta de vigilancia por parte de los profesores en baños y espacios ocultos provoca conflicto.</p> <p>Se hicieron acuerdos sobre la forma de cuidar y dar seguimiento a la disciplina sin que se hiciera uso de los lineamientos.</p> <p>Se acordó hacer algunos cambios a las formas de enseñanza para hacerlas más amables al alumno y adecuada a sus procesos.</p>

iv. **Nuestro reglamento.**

En la junta de consejo técnico del mes de diciembre se les solicito a los docentes que analizará el reglamento de la escuela el cual consistía de 30 numerales los cuales fueron realizados y adicionados por los anteriores directores de la escuela. Para tal fin se les pidió que analizaran cada una de las reglas tomando en cuenta lo que cada una de ellas pretendía lograr en la relación, aprendizaje y actividad de los alumnos.

Después de una acalorada discusión con respecto a lo que cada una de nuestras reglas pretendía la lista bajo a 20 numerales debido a que muchas de las reglas eliminadas buscaban determinar las conductas de los padres de familia.

En un esfuerzo más de análisis se les pidió a los docentes que determinaran si las 20 reglas que quedaban se ajustaban a principios éticos o valores universales que hacen referencia al vínculo específico de los hombres en cuanto a seres humanos, (García, 1992). Del mismo modo se cuestionó si alguno de ellas propiciaba la discriminación, separaba a los alumnos por

su desempeño o por su apariencia, impedían el derecho del alumno a aprender, promueve ventajas en unos y pone barreras a otros, impiden que el alumno pueda defenderse ante los abusos. Inmediatamente algunos maestros manifestaron su inconformidad con comentarios tales como:

“Si de lo que se trata es de no poner límites y reglas pues no sirve nuestro reglamento.”

“Sin reglas los niños harán lo que quieran y eso traerá problemas.”

“Si no le ponemos reglas a los padres estos abusan y nos hacen más difícil nuestro trabajo.”

“Un mundo sin reglas es un mundo en desorden.”

Lo anterior, reafirma que existe, en los docentes, una fuerte tensión causada por el dilema entre la necesidad de establecer un trato respetuoso y justo hacia los alumnos y asegurar al mismo tiempo un ambiente de orden y disciplina.

El objetivo de esta actividad es darnos cuenta si las reglas que creemos valiosas realmente nos han ayudado a mejorar la situación de nuestra escuela, depende de todos localizar las normas que nos permitan lograr una sana convivencia tomando en cuenta que ninguna regla o norma de la escuela puede o debe ser más importante que el objetivo de procurar el bienestar y aprendizaje a todos los alumnos de nuestra escuela. De hecho es importante que los directamente tocados por las reglas las conozcan, las analicen y en última instancia la acepten como algo valiosos para lograr nuestros objetivos. Recuerden que las acciones que hagamos para implementar cualquier norma nunca es neutra, siempre implica un mensaje que puede penetrar profundamente en la vida de las personas, (Fierro, 2003).

No es de extrañar que hayamos tenidos muchos más errores que aciertos y muchos más retrocesos que avances, lo que se manifestó en discusiones acaloradas, desencuentros y

conflictos. Sin embargo, al término de la discusión el reglamento básico de la escuela consistía en 5 numerales los cuales se debían llevar al aula para consensarlos con los alumnos y hacer nuevas aportaciones.

1. Todos los que asistimos a la escuela nos esforzaremos por respetar a las personas y a nuestra escuela.
2. Todos los que asistimos a la escuela evitaremos las agresiones físicas, verbales o de cualquier tipo.
3. Procuraremos con empeño mejorar nuestro conocimiento, nuestro cuerpo y nuestras relaciones con los otros.
4. Procuraremos ayudar a cualquier compañero o maestro para que logre aprender.
5. Denunciaremos cualquier acto de injusticia y buscaremos respetuosamente el apoyo de compañeros, maestros y director.

Este reglamento no se proponer ser un modelo inacabado o estático de la convivencia sino la base para que cada docente construya con sus alumnos y de acuerdo a sus necesidades un reglamento que responda a sus necesidades e iniciativa.

Tal vez no sea importante recordar que los medios que los docentes utilizan para hacer cumplir el reglamento o las normas no son neutros y que siempre van cargados de intenciones subyacentes por lo que es preciso una retroalimentación colectiva constante

v. La cultura familiar como parte de nuestra ecología.

Todo cambio llega tarde que temprano, pero aquellos cambios que son deseables como meta en el futuro, sugerimos que se den bajo una visión ecológica que no sólo contemple los aspectos más evidentes, (que son precisamente los que se dan por explicados y no forman

parte de posteriores reflexiones), sino también de aquellos que por su influencia forman parte de su entorno cercano o lejano.

En el mes de octubre la docente DBB se acercó para comentar que en su grupo los alumnos estaban teniendo un muy mal desempeño debido a la baja responsabilidad de sus padres quienes no hacían que asistieran frecuentemente, además de mandarlos sin materiales, sin comer y bajo condiciones de desaseo personal muy lamentables, por lo que solicitó la intervención de la dirección, debido a que si no se hacía algo las calificaciones de esos alumnos decrecerían debido a la problemática. A fin de ayudar a los implicados el equipo de intervención a través de la dirección le propuso, a la docente, organizar una reunión con padres de familia para que ella pudiera exponer su sentir con respecto a lo que ocurría en su salón. Situación que la maestra rechazó argumentando que los padres de los alumnos más problemáticos no asistirían. Después de una larga charla la docente aceptó. Llegado el día de la reunión la predicción de la maestra sobre la asistencia de los padres fue acertada ya que sólo se encontraban presentes 40% de los padres y todos ellos tenían hijos que no presentaban problemas. Ante lo ocurrido la docente sentenció que era una pérdida de tiempo tratar de comunicarse con los padres ya que estos no respondían.

Al equipo de intervención le pareció que se repetía una de las constantes que los docentes marcan cotidianamente como un factor del bajo desempeño de los alumnos, por lo que, se dio a la tarea de investigar las situaciones que privaban dentro de las familias de los alumnos, que representaban un problema para DBB, por medio de visitas domiciliarias que efectuó la trabajadora social, que recientemente se incorporó al equipo docente de la escuela; también se insistió por medio de citatorios y entrevistas a padres y alumnos. Encontrándose con situaciones familiares extremas, a nuestro parecer, tales como padres presos en el reclusorio, familias constituidas por parientes de los alumnos ya que sus padres habían muerto otros los habían abandonado. Cuando el equipo le informó a la docente de los hallazgos esta se

impresionó con los resultados encontrados. Su primera reacción fue dar por hecho que ningún esfuerzo daría resultado en el aprendizaje de sus alumnos, después descargó su culpa diciendo que si salían mal ella no sería responsable.

El equipo de apoyo propuso que trabajáramos con la docente para que pudiera reflexionar sobre las situaciones de alteridad que su grupo estaba experimentando, (Fierro, 2011). Esto se hizo propiciando canales de comunicación, grupos de apoyo a tareas y grupos de regularización para acoger a los alumnos que necesitaban que se les tendiera la mano. Después de diez semanas de trabajo, la docente DBB expresó que antes de nuestro apoyo se sentía angustiada por el rezago de los alumnos que no podían ajustarse al ritmo de trabajo de la mayoría, diciendo: “Mi grupo es el más numeroso de la escuela, no cuento con apoyo de los padres, ni materiales suficientes por lo tanto era frustrante ver como se atrasaban”. La maestra logró reconocer que existe una problemática subyacente en el bajo rendimiento de sus alumnos y que ella lo estaba reforzando mediante expresiones afectivas basadas en la descalificación. Creando un círculo vicioso entre fracaso escolar, falta de confianza, experiencias de exclusión y nuevos fracasos, (Fierro, 2011).

Situación inicial	Meta	Resultados
Cuando enfrentamos problemas con los alumnos es fácil suponer que el problema es de él o de su familia por lo que, la explicación podría estar equivocada o incompleta y, al enfrentar el conflicto evitaríamos considerar la práctica docente como un ámbito de intervención que pudiera dar soluciones, (Fierro, 2011).	Identificar durante el mes de diciembre 5 constantes de la cultura familiar de sus alumnos conflictivos a través del diálogo libre y respetuoso para analizar sus constantes.	Se buscan soluciones a la conducta con el apoyo de los compañeros profesores. Se convoca a padres para explorar acciones para mejorar la conducta. Se evita excluir a los alumnos por su conducta y se norma en grupo.

vi. La comunicación dentro de la comunidad escolar.

En la junta de consejo técnico escolar del mes de enero, después de realizar una lectura sobre la comunicación afectiva en el aula se les comento a los docentes que el objetivo de la sesión era evaluar nuestros procesos comunicativos para encontrar 5 procesos comunicativos que

incentivan el surgimiento de problemas en las aulas. Para los docentes fue fácil encontrar una lista muy amplia de situaciones que los alumnos o los padres provocan por su forma de expresarse o dirigirse entre ellos o ante el docente. Al respecto se les pregunto si ellos formaban parte del problema comunicativo. Al principio todos negaban su participación en el problema, tal vez porque muchos docentes han aprendido, aún a su pesar, a no ver lo evidente. O a dejar de ver por estar imposibilitados para ofrecer un apoyo significativo, (Fierro, 2011). Se les cambio el problema pidiéndoles que sólo escogieran aquel proceso en los que ellos pudieran directamente intervenir y que determinaran en equipos, por grado escolar, al menos uno, en el que pudieran actuar. Lo anterior significó emplear el diálogo como herramienta para fomentar la empatía y la cooperación como recursos para cambiar las actitudes propias, desarrollando la creatividad para encontrar soluciones a problemas comunes o cotidianos y negociar alternativas de acuerdo a lo que se vive en cada contexto áulico que al final se conviertan en sesiones para curar heridas que abra horizontes, (Torrego, 2008). Sin embargo, no se puede esperar que las intervenciones, planes o reformas educativas se desarrollen tal como se plantearon, (De Vicente, 2001). Parecer ser, que las acciones emprendidas, son como ondulación en el agua que, afectan el contexto escolar en todas direcciones y, que aunque tan sutiles, producen sorpresas debido a las complejas fuerzas interactivas que están en constante dinámica de construcción en la escuela y sobre todo en los docentes.

Después de dialogar y de recopilar la información y experiencias de los docentes se determinó que las medidas comunicativas más sobresalientes para evitar los conflictos son:

Situación inicial	Meta	Resultados
15 profesores cuando se presentan un alumno a denunciar una agresión lo ignoran.	Que el 100% de los docentes identifiquen por lo menos 5 procesos comunicativos que se llevan a cabo en la escuela entre alumnos, maestros, padres y directivos y que son fuente de conflicto.	15 profesores escuchan y enseñan a escuchar para poder interpretar el mensaje del otro e impedir que mensajes erróneos sean transmitidos a la hora de enfrentar los problemas.

7 maestra acostumbran asignar tareas de forma arbitraria e imponiendo su punto de vista.		15 profesores hablan con los alumnos, compañeros y padres sin imponer sus razones, optando por negociar lo que para cada parte es importante.
15 profesores se quejan constante de los compañeros y solicitaban una solución inmediata.		12 profesores evitan la recriminación de los sucesos y la han cambiado por la reflexión de la causa y sus efectos para evaluar las consecuencias.
18 profesores sentencian de forma inmediata al alumno que ha mostrado constantemente mal comportamiento sin averiguar ni escuchar.		12 profesores evitan las sanciones como la primera parte del diálogo y se deja para la negociación final si es que son necesarias a la luz de los hechos.
15 profesores se mantenían callados ante las discusiones y procuraban no hacerse notar.		12 profesores utilizan un lenguaje amable y respetuoso con las personas; siendo precisos y firmes al enfrentar los problemas.
16 profesores evitaban dialogar con los compañeros sobre cualquier tema del trabajo y solo conversan situaciones personales.		12 profesores evitan tomar posiciones que cierren el diálogo o la escucha tratando de promover significados comunes entre nuestros alumnos, padres y compañero.

vii. Bienvenida a los sentimientos y emociones como factor de aprendizaje.

Luego de analizar, por medio de nuestros registros de observación, los sucesos conflictivos hasta hora trabajados así como la forma de trabajo de los docentes en el aula, el equipo de intervención, pudo constatar que el sistema educativo fue y sigue siendo concebido como un sitio donde es necesario negar y reprimir las emociones, convirtiendo a la escuela en una institución que fomente lo cognitivo, niegue lo emocional y acote lo social, (Verduzco, 2004). Tal vez porque las emociones provocan ciertas reacciones difíciles de controlar y que nos llevan al conflicto. Entrar en conflicto significa invertir mucha energía, tiempo y animo por lo que hay que valorar en cuál merece la pena meterse, (Cascón, 2004). Sin embargo, las relaciones que cotidianamente se establecen entre los docentes y los alumnos, en el contexto escolar, son profundamente afectivas por lo que es necesario reconocer que buena parte de los conflictos que se suscitan en el aula son debido a nuestras cargas emocionales y al mal

manejo de las mismas, por parte del docente, así como por los alumnos, a la hora de llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que no sólo se ponen en juego conocimientos y habilidades sino también emociones y relaciones, (Fierro, 2011).

De acuerdo a lo anteriormente expuesto, en la junta de Consejo Técnico Escolar del mes de febrero se propuso a los docentes que volteáramos la mirada para analizar las emociones y poderlas integrarlas en nuestras aulas por medio de un trabajo colectivo en pro de incrementar la autoestima de los alumnos. Al respecto, revisamos el modelo estadístico de estrés, de Verduzco, el cual señala que si se tiene una autoestima alta la persona puede controlar su vida y afrontar los cambio, por otro lado, si es baja, lo que rige en su comportamiento es el miedo que se traduce en duda, en actitud defensiva hacia los otros y en casos extremos en sometimiento o agresión, (Verduzco, 2004). Bruner, (1999), señala que nuestra forma de vida dependen de los significados y conceptos compartidos que se materializan en los símbolos que utilizamos cotidianamente así como también en formas de discurso compartidos que sirven para negociar las diferencias de significado e interpretación de modo que el conocimiento que cada uno tiene de sí, y por ende su nivel de autoestima, depende de la negociación social que hace con los demás de su auto concepto. De este modo la actividad tiene como propósito explorar cómo los otros nos perciben poniendo especial interés en los conceptos positivos que se tienen y se comparten.

El trabajo de las emociones con los alumnos podría arrojar luz sobre muchos de sus comportamientos y de los elementos que las explican, como el estrés y el miedo, ya que son una constante, dificultando el aprendizaje que queremos lograr.

La resistencia docente no se hizo espera y surgieron comentarios en torno a la problemática legal de trabajar con los alumnos a un nivel emocional. Sin embargo, fue alentador que la docente DFS comentara que ha tenido excelentes resultados debido a que los alumnos se sienten más comprometidos con su asistencia y su participación con acciones como el hacer

especial el día del cumpleaños, de cada uno de sus alumnos, por medio de una felicitación grupal y el juego de encontrar su regalo de cumpleaños. La docente comentó que la actividad se base en esconder un huevo de chocolate para que el alumno que cumple años lo encuentre por medio de la ayuda de todo el grupo que al final le ofrece un aplauso, una felicitación y un canto de mañanitas. Bajo este marco se les invitó a compartir sus emociones suscitadas a partir de los conflictos vividos en su aula, tratando con ello de reivindicar la pedagogía de la alteridad, o mejor dicho, la aceptación integral del otro como el centro de la acción educativa.

Así se reconocieron algunos de los sentimientos vividos:

Sentimiento identificado:	¿Cómo no sentimos?	Nivel al final del ciclo escolar. ¿Cómo nos sentimos?
Frustración: cuando a pesar de los esfuerzos sus alumnos se rezagan, por la falta de recursos materiales para afrontar la labor educativa; por la falta de apoyo de los padres en las labores escolares; por la falta de compromiso de los alumnos en las actividades; por la falta de apoyo de los compañeros.	Nos sentimos muy frustrados porque los padres no contribuyen y los alumnos no se esfuerzan.	Nos sentimos algo frustrados porque tal o cual alumno no han podido salir adelante.
Miedo: cuando un alumno se lastima gravemente por un accidente; cuando un padre les hace un reclamo con respecto a su trabajo; cuando sienten que no se les recontractara;	Nos sentimos algo temerosos porque los padres vienen a protestar y nos amenazan.	Nos sentimos confiados en que no pase y si pasa sabemos cómo arreglarlo.
Tristeza: cuando no es reconocido su esfuerzo; cuando algún alumno enfrenta problemas y no lo puede apoyar.	Nos sentimos muy tristes cuando todos nos acusan de lo malo que pasa.	Nos sentimos algo triste porque algunos alumnos se van de la escuela.
Enojo: cuando se le hace trabajar sin una recompensa; cuando los alumnos les faltan al respeto; cuando los compañeros no cumplen con su parte del trabajo; cuando se les sanciona; cuando no se les toma en cuenta para realizar las actividades; cuando no logran que gane su punto de vista.	Muy enojado por las faltas de respeto de los alumnos y padres.	Algunas veces enojados porque sigue habiendo alumnos muy groseros y padres más.
Celos o envidia: cuando alguien logra algo que no se merece; cuando alguien puede mandar sin merecerlo; cuando alguien goza de beneficios.	Muy celosos porque tal o cual tienen mayores concesiones.	Un poco celosos de antaño porque ya no hay concesiones.
Desprecio o rechazo: cuando los alumnos vienen sucios, mal olientes o con piojos; cuando agreden a sus compañeros; cuando no obedecen las indicaciones; cuando son groseros y vulgares.	Nos da cosa acercarnos a los alumnos que están sucios, se hacen del baño o tienen piojos.	Hemos mejorado la limpieza con ayuda de los padres y ya casi todos vienen sin piojos ni sucios. Solo queda el problema de 4 alumnos que se hacen del baño.

Vivir o trabajar en contextos con una constante imprevisibilidad es fuente de tensiones emocionales en los docentes por lo que siempre que pueden vuelven a las acciones más seguras que su experiencia les ha brindado.

- Alegría o satisfacción: cuando logra que los alumnos aprendan algo nuevo; cuando son reconocidos; cuando son premiados; cuando conviven relajadamente con sus alumnos, compañeros o padres de familia; cuando reciben su paga.
- Motivación o entusiasmo; cuando se realizan actividades que ellos aprecian; cuando se les permite llevar a cabo alguna actividad; cuando se les alaba; cuando se les reconoce un buen trabajo.
- Tranquilidad o serenidad: cuando todo les sale bien; cuando no hay problemas; cuando termina su trabajo; cuando está en su casa; cuando los alumnos están callados, sentados y trabajando; cuando el director no les da trabajos extras.

Las expresiones afectivas dentro de cada salón de clases construyen contextos adecuados cuando permiten la posibilidad de sentirnos cómodos y libres para preguntar, para equivocarnos, para trabajar de manera colaborativa, para participar, para disfrutar y aprender. La confianza es la emoción, personal y social, fundamental que nos permite desenvolvernos en cualquier espacio social. Cuando existe confianza, en lo que soy y/o en los demás, nos sentimos seguros, protegidos y apoyados por lo que el temor a enfrentar situaciones conflictivas disminuye y las acciones se pueden realizar, (Hevia, 2006).

viii. Las relaciones dentro del aula escolar.

El contexto escolar afecta positiva o negativamente el desempeño de los alumnos. En especial los procesos que suceden dentro del aula son los más importantes para explicar el rendimiento

de los alumnos, debido a que un ambiente emocional hostil determina sentirse rechazado, juzgado o ignorado, por el contrario, un clima hospitalario determinan sentirse aceptado, valorado y comprometido, (Casassús, 2005).

La percepción que los docentes tienen de cada alumno puede determinar el tipo de relación educativa que establezcan, de ahí que si es positiva habrá grandes posibilidades de que se den dinámicas provechosas de aprendizaje, por el contrario si la percepción sobre el alumno es un tanto negativa surgirán obstáculos, por ambas partes, que no permitirán un buen desempeño, (Casassús, 2005).

La discriminación es una capacidad desarrollada para la supervivencia humana donde la identidad, encontrar a los semejantes, provee de seguridad y eleva la confianza, pero éste proceso, de búsqueda de patrones, nos lleva irremediamente a separar a los incompatibles, aquellos que por aprendizaje social, resultan diferentes, y es justamente la exclusión, diferenciación llevada a su extremo, la que suele ser fuente de conflictos, (Casassús, 2005).

Bajo el marco anteriormente expuesto, en la junta de consejo técnico, del mes de octubre, se propuso a los docentes identificar el tipo de relación que se promueve en cada una de sus aulas, esta actividad motivo que una gran parte de docentes expresaran su molestia con respecto al trabajo y actuación de DAR y DAS ya que para ellos era claro que las continuas llegadas tarde y sus faltas continuas eran fuente de conflictos. Así como también abandonar al grupo por largos periodos provocaba que los alumnos de segundo y de tercer año perdieran los límites de su acción por lo que era común verlos correr, saltar y jugar en el patio o en su salón interrumpiendo las actividades de los otros grupos. Más aún se generaron conflictos entre los padres y con los padres cada vez que los alumnos se quedaban solos y se enfrentaban a golpes. Surgieron comentarios en el sentido de que ya no querían involucrarse en disciplinar a los alumnos de esos docentes debido a que al ofrecer su apoyo se acarrearón problemas con los padres de familia los cuales les expresaban que no corrigieran a sus hijos porque para eso tenían un maestro.

Ante todas estas acusaciones e inconformidades, los docentes empezaron a defenderse, pero a medida que transcurría el dialogo y pesaban cada vez más las evidencias, empezaron a exclamar:

–“Y qué puedo hacer si así son esos niños”

–“Y que quiere que haga para que ya no me moleste”

Por más consejos que se les daban terminaron por sumirse en un profundo silencio y aparente indiferencia. Por lo que se propuso apoyar a los docentes. Al principio creímos que sería fácil impulsar la transformación de DAR y DAS por medio de nuestra ayuda, pero cada vez que actuábamos nos dábamos cuenta de su férrea resistencia a cambiar sus hábitos de trabajo. Incluso cuando se pasó a utilizar las herramientas normativas con ellos, mantuvieron su perfil docente sin apenas cambiar nada de lo que solían no hacer cotidianamente. Esto parecería un fracaso a pesar de que se hicieron múltiples acciones como:

Acciones emprendidas por el equipo de intervención.	Reacción de los profesores involucrados.
Talleres con los alumnos de ambos grupos donde hacían actividades para fomentar el respeto y la sana convivencia.	Cuando entrábamos en su salón se ponían a calificar trabajos de los alumnos, se salían del aula o simplemente se desentendían de la actividad.
Talleres con padres de familia para promover apoyos emocionales, educativos y de socialización.	Los maestros no acudían a los talleres y se les olvidaba citar a los padres de familia.
Acompañamiento para resolver conflictos surgidos entre sus alumnos.	Los maestros no hacían informativos, no daban seguimiento a los acuerdos y nunca rindieron cuentas de sus actuaciones.
Acompañamiento para impartir clases de español, matemáticas y ciencias en las que se hacían puestas en común.	Los docentes evadían participar, no colaboraban en la clase simulando que hacían otras actividades como acomodar sus estantes.
Se les encomendó un lugar para realizar la guardia del recreo para observar su dinámica.	Se ponían a platicar y omitían el cuidado de sus alumnos aun cuando al surgir problemas se les enviaban para que los resolvieran.
Acompañamiento al enfrentar quejas con los padres de familia.	Los docentes se presentaban siempre tratando de hacer que las responsabilidades de los sucesos cayeran sobre alumnos, compañeros o los propios padres.
Se les propuso un taller de actualización docente para fortalecer sus capacidades de comunicación, enseñanza y resolución de conflictos.	Se excusaron diciendo que su horario de trabajo era de 14:00 a 18:30 horas y que tenían muchas cosas importantes que hacer en su casa.
Que el docente elaborara una descripción del tono afectivo que el percibía en su grupo.	No lo realizó arguyendo muchos pretextos.
Que el docente elaborara un semáforo de sentimientos donde colocará en el color verde los alumnos que recibían atención, consideración y aprecio; en amarillo los que reciben atención de vez en cuando; en rojo los alumnos que reciben un trato que los margina.	No lo realizó arguyendo muchos pretextos.

Que el docente elabore un conjunto de declaraciones que expresen sus aspiraciones y compromisos con sus alumnos.	No lo realizó arguyendo muchos pretextos.
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------

Los conflictos suscitados por estos docentes llegaron a un punto límite cuando empezaron a utilizar los gritos, castigos y golpes hacia los niños para controlarlos. Fueron momentos arduos para el equipo de intervención ya que sus propuestas constantemente chocaban con la simulación, apatía y agresividad de los docentes involucrados. Las y los padres de familia continuamente solicitaban la expulsión de los docentes de los grupos y cuando no veían insatisfechos sus reclamos acudían a la supervisión de la zona escolar quien giraba indicaciones por escrito para que en el ámbito de las atribuciones directivas se sancionara a los docentes y se tomaran medidas para resolver los conflictos.

Todos estos sucesos provocaron que, en el equipo de intervención, sugirieran razones para utilizar los medios normativos y controlar el actuar de los profesores. Debido a que después de los diálogos e intervenciones los docentes no compartían ideas ni objetivos con los demás, por otro lado demostraban una total omisión con la idea básica a los principios educativos y sus prácticas no demostraban ningún tipo de compromiso con la organización, surgiendo comentarios como:

“De verdad que son unos groseros, no sé cómo los aguanta” (DRS)

“No cabe duda que son unos cínicos que no entienden los problemas que están creando o no les importa.” (DLS)

“Deberíamos mover a los padres para sacar a los docentes porque son insoportables.” (DRS)

“¡Ay maestro de verdad que lo que más duele es cómo van a salir esos niños para el año próximo!” (DAI)

“¡Maestro como que llegó la hora de ser drásticos con estos irresponsables!” (DAI)

“¡Maestro usted sabe que a los mexicanos les gusta el castigo, porque si no los castigan no entiende que deben hacer bien su trabajo!” (DCJ)

Era obvio que, existía un desgaste emocional que nos tentaba a retroceder en nuestro propósito de cambio e instaurarnos nuevamente como una institución punitiva, donde el castigo es una forma de evadir la investigación de los hechos conflictivos, ya que estos nos estaban haciendo perder el tiempo con respecto a lo planeado, y a que los docentes no valían el esfuerzo empleado ya que eran un caso perdido. Lo que parecería un fracaso sino nos hubiéramos percatado que la gran cantidad de interacciones internas y externas que se implementaron con ellos habían repercutido en docentes, alumnos y padres que nos observaban y que terminaron convirtiéndose en un sistema de apoyo, que desarrollo algunos aprendizajes que adaptaron a sus propias necesidades.

A pesar de la frustración que produjo estas situaciones se desarrollaron nuevas estrategias:

Supuesto de intervención.	Acción emprendida	Resultado esperado.
Es común encontrar que los docentes no acepten de buena gana que forman parte del problema educativo y, buscar culpables, evadir los conflictos, posponer las soluciones no resuelve los problemas, es mejor trabajar con aquello que está en nuestras manos modificar como pueden ser nuestras actitudes, la manera de conducir la clase, la dosificación de los trabajos, la disciplina que implementamos o las relaciones que formamos, (Fierro, 2011).	Se retiró a DAR del grupo mediante oficio debido a las agresiones que le produjo a una alumna. Se le asignó un tutor para que desarrollara nuevos trabajos, verificar su desempeño y enseñarla a resolver problemas. Se hizo una reunión con los padres de familia del grupo de DAS para que expusieran sus inquietudes. Se firmaron compromisos con los padres del grupo y se le brindo el apoyo de USAER.	Que acepten la responsabilidad dentro de su labor docente.
La falta de reacción del docente ante los problemas es grave pero la forma de reaccionar, de operar y resolverlos los conflictos son cruciales para enviar un mensajes de hacia dónde queremos ir. Por ello el docente siempre debe considerar resolver las situaciones con en menor daño posible para los involucrados, (Barrientos, 2010).	A DAR y DAS se le dieron indicaciones por escrito y se les sancionó cada vez que no acataban las indicaciones.	Seguimiento de sus conductas y acciones por medios escritos. Referentes de su actuación y modificación de su acción cotidiana dentro del trabajo.
No debemos olvidar que a cada paso que demos los sucesos nos desbordan emocionalmente pero nunca debemos perder la oportunidad para que surja la curiosidad por explicar los hechos por medio de evidencias nos lleven a donde nos lleve, (Sagan, 1978).	Pláticas y apoyo por parte de los compañeros del equipo de intervención para promover que DAR y DAS nos permitieran conocer sus motivaciones, sentimientos y necesidades.	Información que pudiera determinar ayudas adicionales en los planos profesionales, emocionales y particulares.

Tenemos que reconocer que la práctica pedagógica de los docentes está llena de contradicciones y sólo el camino colaborativo y reflexivo ayudará a darle sentido a nuestro trayecto profesional.	Planificación conjunta con DAR y DAS dentro de su ámbito de acción dentro de la escuela. Evaluación grupal de los logros y alcances de sus acciones.	Evitar un solo punto de vista con respecto a la planeación, acción y evaluación de los docentes.
El docente será un mejor guía para los alumnos en la medida que recupere su dignidad y la de su profesión aún en circunstancias tan difíciles como la de enfrentar un conflicto.	Se indicaba y apoyaba para que participara como coordinadores, expositor o responsable de diversas comisiones a fin de que el colectivo observara su desempeño.	Renovar la confianza del colectivo en el docente.

ix. La disciplina que debemos buscar.

En el mes de abril cuando se hizo un esfuerzo por analizar las normas que rige la convivencia de las escuelas fue un tanto desalentador observar que la mayoría de los maestros habían ignorado esta actividad por lo que en muchos salones no existía un trabajo sobre las norma. De la misma manera se observó que el Marco para la Convivencia en la Escuelas de Educación Primaria del Distrito Federal sólo se utilizaba como amenaza constante para los alumnos irruptores. Las normas son expresiones de lo que es valioso para las personas ya que establecen lo que es aceptable o inaceptables en el comportamiento que se espera de ellas durante la convivencia dentro de las aulas o de la escuela, (Kohlberg, 1992). La posibilidad de construir estas normas por el grupo permite la corresponsabilidad no sólo para su diseño sino también para su cumplimiento. Los profesores al abandonar esta actividad perdieron la oportunidad de explorar las percepciones de sus alumnos, de crear una dinámica más productiva y de atender colectivamente situaciones conflictivas, (Schmelkes, 2004).

El objetivo de la actividad de intervención era disminuir los conflictos asociados a un manejo arbitrario, autoritario, discrecional, violento, rígido e incongruente de la norma, a la par de promover la reflexión sobre el contexto donde se debe utilizar.

La disciplina en el aula es motivo de grandes tensiones para los docentes quienes suelen desgastarse cada día intentando que sus alumnos permanezcan sentado, atentos y obedientes a sus indicaciones. Los medios que utilizan frecuentemente para lograrlo son la

disciplina y la imposición. Por lo que se entabla una lucha de poder entre el maestro y los alumnos, situación en la que todos pierden, (Schön, 1998).

Debido a esta falta de cumplimiento por parte de los docentes se les insistió en que cuando queremos construir una comunidad donde se comparta el conocimiento tenemos que buscar mecanismos que favorezcan esta idea, mostrando poca tolerancia con los que no quieren compartir el conocimiento. Cuando se consigan nuevas conductas hay que reforzarlas, consolidarlas e ir más allá. El contexto es un organizador de alto rendimiento que posibilita o imposibilita las acciones, (Del Rio, 1994).

Por ello se les propuso retomar la actividad desde su punto de vista sobre saliendo las siguientes propuestas:

Supuesto de intervención.	Acción emprendida	Resultados.
Toda escuela debe tener un código normativo propio basado en derechos humanos universales que hagan explícitas, y que den certidumbre a los alumnos sobre, las conductas que son válidas dentro de la escuela y cuales no; y para los casos en que sean trasgredidas estipular las consecuencias que se deberán asumir, (Tirado, 2007).	Elaboración del reglamento de aula.	Cada grupo tiene su reglamento y lo utiliza para resolver sus conflictos a través de la mediación de los profesores de grupo, de dirección o de apoyo.
Los derechos humanos se pueden agrupar en: el respeto a la vida, la dignidad, la justicia, la libertad y la solidaridad. De donde podrían surgir las normas que rigen el actuar de nuestras escuelas. (Schmelkes, 2004).	Trabajo sobre el derecho que todos tenemos de ser respetados.	Asambleas mensuales con los alumnos, padres y compañeros para verificar el avance en este derecho.
Al elaborar las normas escolares es importante abrirle espacios a los padres de familia para que opinen y participen en su elaboración para que se fortalezcan o eliminen aquellas que son injustas, (Fierro, 2011).	Dar a conocer a los padres el reglamento que sus hijos elaboraron y pedirles apoyo a las reglas y sanciones estipuladas.	Participación de la mayoría de los padres.
Cuando se enfrenta un conflicto y es necesario aplicar la norma debemos mantener la calma, poner en orden nuestros sentimientos, acotar nuestra autoridad, comunicarla	Recibir las denuncias de los alumnos. Investigar la veracidad escuchando a todas las partes. Reunir a los involucrados y mediar la situación para resolver sus	Más niños denuncian lo que les sucede. Los alumnos suelen intentar resolver el conflicto con base a su reglamento y a sus acuerdos.

adecuadamente, ser consistente, justos y coherentes al utilizarla con el fin de agredir al alumno pero si ayudarlo a reconocer que su conducta trasgredió algo que para la escuela es importante.	problemas con base a su reglamento y acuerdos entre ellos. Solicitar apoyo a los padres para esta actividad.	
Ni los alumnos ni los maestros podemos quedar exentos de cumplir las normas que hemos creado.	Se les pide a los alumnos que sean coherentes en la aplicación del reglamento. Se escucha cuando los alumnos denuncian alguna acción que viole su reglamento y se le da seguimiento a su resolución.	Sobre todo los alumnos de sexto y quinto denuncian y apoyan la resolución de los problemas.
Para formar un sentido de la legalidad es necesario que todos participen en la conformación, vigilancia y aplicación de las normas y los conflictos son un buen escenario para involucrarnos.	Se invita en las ceremonias a no resolver los conflictos utilizando la violencia y se les propone el apoyo de los profesores.	Más alumnos denuncian.

x. Disminuyendo la competitividad para conformar acciones de apoyo.

Tal vez algo que está muy estrechamente ligado a los conflictos, en todos los ámbitos de la vida de nuestros alumnos y docentes, es la competitividad y el individualismo que surgen de posturas educativas reproductoras de un sistema social y político de mercado donde la competencia se supone mejora las condiciones de las personas ganadoras. Lo que nos llevó, en la junta de consejo técnico del mes de mayo, a cuestionar nuevamente nuestros procesos educativos ya que de alguna manera estos afectan la convivencia.

Las prácticas educativas tienen importantes repercusiones tanto en el aprendizaje de los alumnos como en su formación física, afectiva y social, lo que implica desarrollar cierto tipo de comportamiento que se manifiesta en el aula dando lugar a posibles conflictos, (Fierro, 2011). Esto nos remite indudablemente a reflexionar sobre las fortalezas y debilidades que tenemos al planear, ejecutar y evaluar nuestro propio proceso educativo.

Al analizar qué acciones competitivas podríamos eliminar y cuáles deberían de sustituirlas se encontraron las siguientes acciones:

Actividad competitiva eliminada.	Actividad que sustituye.	Consecuencias observadas.
Cuadro de honor: se escogía a los alumnos con más alto promedio se colocaba en un periódico mural su fotografía y nombre.	Promoción de relaciones solidarias de aprendizaje donde el grupo, el equipo, la pareja o el sujeto trabajan de manera conjunta hasta que todos los miembros han completado la actividad con éxito.	Menor interés por ocultar lo que saben mayor apoyo para afrontar las actividades propuestas. (En 5 grupos)
Diplomas a los alumnos más destacados del ciclo escolar: al final del ciclo escolar se les daba un diploma a los alumnos con más alto promedio.	Énfasis y reconocimiento de todos los alumnos que terminaron su educación primaria como graduados.	Los padres se disgustaron por que no se reconocía a sus hijos con mayor promedio. Se le dio mayor peso a cerrar ciclos que a sobresalir.
Premios por el trabajo en filas e individual: cada alumno debía preocuparse por su logro personal y por el de su fila.	Trabajo en grupos pequeños de trabajo o plenarias para exponer sus logros y conocimientos.	Los niños dejaron de hacer trampa. Dejaron de copiar y dar respuestas. Empezaron a explicar lo que sabían.
Formar equipos para competir: se buscaba incorporar a los compañeros más sobresalientes para ganar.	Formación de equipos de aprendizaje.	Se dejó de excluir a los que: "no sabían", "no podían" "no querían". Disminuyeron las trampas y los conflictos entre ellos.
Alabar frente al grupo a los alumnos que sobre salen por haber terminado antes que los demás todas las actividades: Sólo si se vence a los demás se alcanza el éxito.	Promover la asesoría y la tutoría entre pares para mejorar el aprendizaje y el tiempo de terminación de los trabajos.	Se mejoró las relaciones entre los alumnos debido a que el otro se dejó de ver como enemigo al cual hay que vencer y humillar.
Dividir el grupo en grupos de avanzados y atrasados.	Permitir que los alumnos participen en todas y cada una de las actividades brindándoles apoyo por parte de todos para que concluyan su actividad.	Se eliminó una actividad altamente injusta, excluyente y discriminatoria. Se motivaron a efectuar y participar en cualquier actividad del grupo.
Burlarse cuando un compañero habla.	Debatir las ideas sin ofender a la persona que la está manifestando.	Menos burlas, descalificaciones y conflictos. Los alumnos hablan más y mejor.

El trabajo colaborativo en el aula, en la escuela y en nuestra comunidad es una herramienta que nos abre la puerta a todos para un desarrollo conjunto y que nos permite vivir con los demás de una manera más productiva y reconciliadora.

Si las tareas educativas se centran en lo cognitivo, en lo socio-afectivo o en lo físico siempre habrá personas con barreras para el aprendizaje debido a que todos de alguna manera tenemos capacidades no desarrolladas o barreras para el aprendizaje. Someternos a una continua competencia más que incentivar capacidades tiene la clara intención de señalar el

potencial de personas individuales. Lo que para una educación integral y no excluyente no podría funcionar.

xi. Disminuyendo la exclusión una tarea de todos a largo plazo.

El equipo de intervención determinó, que la mejor forma de integrar y aprender de los conflictos, en la vida cotidiana del centro escolar, era estimulando la diversidad a la vez que evitamos la exclusión, por medio de la comunicación, la autoestima y el liderazgo; manteniendo una postura positiva, de apoyo y de interacción, ya que son puntos claves para avanzar hacia el orden. Orden que significa interacción secuencial y sistemática que provoque nuevos modelos de conducta que influyen directamente en un sujeto y después en otros haciendo una catálisis productiva, (De Vicente, 2001). Al reflexionar sobre las situaciones que la escuela enfrenta, al agrupar a 506 personas, con un propósito educativo, no excluyente, se tiene el reto de responder a los conflictos a partir de las necesidades de sus usuarios. Esto sólo puede ser posible si adoptamos prácticas educativas responsables entendiéndolas como aquellas actividades cooperativas organizadas y concertadas en función de propósitos que atienden necesidades de un colectivo y cuya aplicación constante las vuelve espacios de aprendizaje para la mejora de la convivencia y nuestro contexto porque dan evidencias de quienes somos, quienes son los otros y donde estamos, (Fierro, 2005).

La educación no excluyente implica un cambio profundo de la cultura y el funcionamiento de nuestra institución que debe empezar por formar docentes unidos por un proyecto de trabajo educativo, surgido de sus necesidades cotidianas pero que también responda a las necesidades de todos y cada uno de los usuarios.

Para eliminar la exclusión realizamos actividades para hacer visibles a los invisibles por medio de mapear la participación de los alumnos dentro de las aulas; haciendo sociogramas que

permitiera identificar las relaciones que guardan los alumnos en el aula; haciendo mapas de los espacios críticos de la escuela donde los alumnos pudieran ser vulnerables a las agresiones; tratando de conocer a los alumnos y sus contexto familiar y escolar; escuchándolos primero para poder hablar con ellos.

Procuramos revisar una y otra vez nuestros procesos educativos a fin de eliminar a aquellos que separan a los alumnos por su desempeño, apariencia u origen social.

La exclusión, entre muchas cosas más, tiene que ver con la ausencia de un proyecto de vida por lo que decidimos llevar a cabo un trabajo de apoyo utilizando la autobiografía donde se dieran pautas para que los alumnos fueran construyendo una visión de ellos en el futuro. A la par de esta actividad se debía trabajar estrategias de intervención en el aula y la escuela para apoyar la permanencia y la integración de todos los alumnos.

Se intentó que los docentes construyeran relaciones positivas con los alumnos a fin de permitir un trabajo académico con un fuerte énfasis en el aprendizaje de temas de comportamiento no violento donde se abrieran las puertas al conocimiento de la cultura de los alumnos y de la comunidad, (PREAL, 2003).

Por lo que en un primer momento el director marcaba los límites de la situación y por el otro los compañeros se acercaban ofreciendo ayuda con la idea de puntualizar que un conflicto debe verse como una constante natural de nuestro trabajo y que es necesario prepararnos para enfrentarlo más que para evadirlo u ocultarlo. Lo anterior nos permitió evitar que la intervención tuviera un excesivo control, a la vez que se le procuró límites, es decir, procurando un marco flexible de acción, (Elizondo, 2008).

1. A pesar de que, individual y colectivamente, se observó, registró, reflexionó, intervino, involucró, compartió y se propuso actuar sobre el conflicto, existe una desconfianza muy

grande por parte de 6 profesores de la escuela hacia su capacidad de abordar los conflictos de manera autónoma. Lo que podría indicar da alguna manera que no han logrado descubrir la esencia educativa de los conflictos.

3.5. Resultados e impacto del plan de intervención.

En la Dimensión Pedagógica podemos verificar que las prácticas educativas se han modificado en favor de una enseñanza más social y menos competitiva lo que se refleja al momento de visitar las aulas de clase donde existen diferentes propósitos colaborativos que demandan acciones y espacios diversificados por el grupo.

La disciplina de orden y silencio impuesta verticalmente, se ha cambiado por aquella que comprende que hay necesidades de acciones de acuerdo al logro del propósito de trabajo y al contexto. Y cuando hay disrupción existe un reglamento propio con el cual atender el conflicto grupalmente.

Los conflictos ahora son vistos por los profesores como situaciones que hay que atender, documentar y dar solución. Aunque siguen siendo cargas de trabajo son educativamente productivos.

Se ha pasado de creer que el conflicto les causa desprestigio personal a creerlo un indicador de su desempeño profesional. Y se procura tratar colaborativamente con los docentes más cercanos para evitar que se llegue a la violencia. Pero aun ahí se busca mantener las puertas abiertas para las soluciones propias.

Dentro de la dimensión organizativa se ha promovido que la diferencia entre nuestros niveles de profesionalización sea vista como una fuente de riqueza para el apoyo entre compañeros. La mayoría de los docentes ya no atacan su nivel de estudio sino sus ideas.

De 18 profesores existen 12 profesores que planean, trabajan y evalúan de forma conjunta sus acciones educativas.

Se ve al director como el responsable de todo pero como una ayuda a sus problemas no solo personales sino profesionales.

Ha disminuido la inasistencia y la impuntualidad de los docentes y se han vuelto más tolerantes a la de los alumnos con excepción de 3 docentes.

Los padres se sienten más informados pero siguen deseando que se les tome en cuenta para desarrollar actividades dentro de la escuela. Sin embargo, manifiesta que existe orden y que la escuela está cambiando. Aunque le hace falta mucho por avanzar.

Con respecto a la temporalidad y espacialidad los hechos conflictivos estos han disminuido y los graves se han trasladado a las calles.

El conflicto y la manera de abordarlo sigue siendo una preocupación personal, que seguiré indudablemente trabajando, pero ahora estoy más confiado porque conozco un rumbo y ya no estoy sólo.

CONCLUSIONES.

Cuando se plantean cambios a la forma cotidiana de trabajo de los docentes se provoca en ellos un conflicto, la solución, a los problemas que impone dichos cambios, no llega a las personas hasta que éstas son capaces de apropiarse del sentido de esos cambios y volverse agentes activos mediante la reflexión, el compromiso y la colaboración. Sin embargo, esto no es tan sencillo como sólo trasladar el problema a las personas, sino que se tienen que crear las condiciones y procesos que favorezcan la posibilidad de avanzar cada vez más hacia un mayor sentido de apropiación y compromiso.

No se puede esperar que el sistema político, a través de una reforma educativa de solución a los problemas cotidianos de los profesores, por el contrario, cada proyecto que baja por la estructura educativa es visto como “una maldita cosa más que hacer”. Por ello se tendrá que trabajar en las fuerzas más sutiles y más poderosas que, con el tiempo, puedan dar mayores resultados a los docentes. La habilidad de hacer frente a la realidad laboral y educativa es un trabajo complejo donde hay que resolver diversos conflictos pero que bien llevada puede ser positiva.

Existen tres acciones de políticas educativa fundamentales que han dado incertidumbre a los docentes: la evaluación, el currículo y su propio aprendizaje, (desarrollo profesional y de liderazgo), (Cohen y Hill, 2001, p 186). Los modelos tienen una vigencia a corto plazo si no encuentran coherencia entre lo que buscan y lo que realmente sucede en la realidad. Así que la única manera de encontrar coherencia es ayudar a los docentes a encontrarla por sus propios medios. Los docentes deben buscar conformar su propio criterio en razón de una profesionalización que les permita una reflexión autónoma de su entorno y de sus ideas sobre él y de lo que hace.

Los directores debemos entender que no podremos alcanzar una coherencia perfecta dentro de la escuela pero si debemos propiciar certidumbre por medio de una planeación, (de acciones organizadas, ejecutadas y evaluadas), que impacten en la interacción de su contexto. Si esa planeación pretende algún tipo de cambio, ésta se debe implementar con una visión ecológica, donde a nadie se le permita estar sólo o ir sólo, debido a que el cambio nos requiere a todos, y por lo tanto debe buscarse u ofrecerse acompañamiento, ya que el proceso, implica compartir riesgos y hallazgos.

Para comprender y vincularse al panorama general en la que se encuentra nuestra escuela es importante construir y mantener una imagen de grupo de aprendizaje mediante una reformulación cotidiana y constante. Teniendo una visión a futuro pero también un propósito moral cotidiano. Así tal vez los docentes tendrán la oportunidad de cambiar el contexto que históricamente los ha dominado.

Las prácticas de los profesores, alentadas por un marco normativo, cada vez más reprimen y niegan las emociones dentro del aula convirtiendo a la escuela en una institución intencionada, racional y anti emocional. En instituciones anti emocionales, el estrés y el miedo constante dificultan el aprendizaje. Con base en la experiencia de intervención se sugiere identificar cual es la mejor forma de aprendizaje para cada alumno y compatibilizarla con las prácticas educativas de los profesores sin olvidar el juego como recurso.

Después de todo un año con el trabajo sobre los conflictos donde se enfrentaron diferentes problemas con diferentes gravedades y complejidades se llega a la conclusión que las soluciones sólo pueden ser sostenibles si los docentes que viven el problema se van haciendo más conscientes que las soluciones descansan en su propio esfuerzo para investigar y apropiarse de las estrategias que den respuestas a sus necesidades. Donde sentirse parte de

un grupo colaborativo vale la pena ya que no se está solo en el riesgo emocional, laboral y profesional que ello representa.

El Director al llegar a un nuevo centro escolar debe aprender, a hacer menos cosas que empeoren lo que ya es de por sí un problema, (su apariencia hacia el exterior), a tener paciencia, a no pretender controlar lo que no conoce, a respetar los tiempos de la adaptación, a buscar continuamente colaboradores que ayuden en los procesos de transformación, a saber que está dentro de su ámbito de control y que no lo está. Debe, en un primer momento, orientar y ordenar el sistema escolar de enseñanza - aprendizaje consolidando sus resultados mediante el registro, el análisis y la evaluación. Para posteriormente inyectarle el impulso de la novedad que emerge de forma natural a causa de la interacción imprevisible del mismo proceso -siendo la interacción el vehículo que lo hace posible y lo imprevisible el estímulo que impulsa la novedad-, (De Vicente, 2001).

Debido a que los conflictos son complejos estos no se detienen no es posible contenerlos así que hay que encausarlos para que su fuerza destructiva no nos cause frustración y agotamiento. Y por otro lado sirvan como allanadores de terreno donde sus efectos sean lo bastante perdurables para transformar la concepción que tenemos de ellos. En otras palabras el conflicto no desaparecerá, sino que deberá cambiar la percepción y la forma de actuar ante él de las personas que lo han vivido, siempre y cuando seamos capaces de darle coherencia y enfocararlo, (Cascón, 2004).

El trabajo continuo sobre el conflicto nos da la posibilidad de adoptar una actitud más relajada con respecto a él y a su incertidumbre. El problema con el conflicto no es la velocidad con la que ocurre sino la irregularidad, la fragmentación y la diversidad que va minando el ánimo. Se requiere un trabajo continuo y mucha paciencia ya que no se puede solucionar los conflictos por completo ni todos al mismo tiempo.

En un centro escolar todos somos responsables de darle solución al conflicto por lo que es necesario vigilar y evaluar para que las acciones se den fluidamente sin que determinadas personas se vean sobrecargas de responsabilidades mientras que otras tengan la posibilidad de abandonarlas, lo que fragmenta y hace intermitente el actuar.

El objetivo principal fue cambiar el contexto ya que por regla general se considera como un conjunto de condiciones bajo las cuales funcionamos. Se da por hecho que estas circunstancias contienen variables que no podemos controlar y que por lo tanto pueden ser difíciles de cambiar, pero cualquier acuerdo para resolver un conflicto implica cambiar el contexto. No se pueden solucionar los conflictos del pasado, pero si se pueden usar para cambiar los contextos presentes y adelantar las soluciones de los problemas futuros. Puede haber más esperanza y más razones para trabajar en el contexto porque es un agente de cambio debido a que los grandes o pequeños transformaciones en el ambiente y clima escolar pueden dar como resultado nuevas conductas de una manera acelerada.

La mayoría de las veces que intentamos interpretar las conductas de los otros seres humanos fundamentalmente sobre estimamos la importancia de los rasgos individuales característicos y subestimamos la situación y el contexto. Es decir, que por norma buscamos una explicación de disposición individual para los acontecimientos, en vez de una explicación contextual. Gran error debido a que el contexto social tiene más poder, en la mayoría de las veces, que las predisposiciones individuales.

Cuando enfrentamos un conflicto con apremio por solucionarlo no hay nada más tentador que una solución ya ensayada por otros, lo que podría conducirnos a cometer grandes errores. Podemos adaptarnos o buscar soluciones. Cuando las personas conocen los procedimientos y modos necesarios para resolver sus conflictos y los aplican sin reflexionar estamos ante soluciones técnicas. Pero existen muchos conflictos que no pueden solucionarse por medio

de las experiencias de los profesionales ni de procedimientos estándar. Así que una claridad prematura puede ser peligrosa. Las verdades anticipadas y la falsa claridad de los hechos cuando se presentan de forma convincente, son peligrosas precisamente porque pueden cautivar el corazón, la razón y la mente de las personas y conducirlos por caminos erróneos. Podemos adaptar el sistema para que lo que sucede encaje o podemos descubrir cómo se entrelazan los eventos y las personas para ensayar nuevas alternativas. Existe una claridad que surge de la interacción, de la resolución de problemas y de las comunidades entre profesionales que evita las conclusiones prematuras lo que proporciona tiempo suficiente para que surjan contrastes y pequeños desequilibrios que permitan analizar las ideas.

Los docentes que pertenecen a comunidades de aprendizaje aprenden a contestar, cuestionar y a ser escépticas con respecto a las ideas que se les quiere imponer. Están más preparadas para desafiar soluciones externas por medio del contraste con las propias soluciones, por lo que hay que evitar que los profesores se encierren en sí mismo, lo cual conduce al pensamiento gregario. Las certezas internas o externas son peligrosas en cuanto nublan la realidad por medio de una sola visión dominante. (De Vicente, 2001).

Cuanto mayor es el conflicto mayor es el número de personas que están involucradas en las consecuencias de su resolución. Los grandes conflictos, traen cambios adaptativos que son aquellos que surgen de la experimentación, del hallazgo y de ajustes derivados de varios puntos de vista de la organización o la comunidad. Ante esto la gente necesariamente aprende y modifica valores, actitudes y comportamientos, si es que quiere sobrevivir en nuevos entornos. La sustentabilidad del cambio depende que la gente que tiene el conflicto en sus manos y de su capacidad para asimilar e interiorizar los propios cambios.

En la resolución de un conflicto nos enfrentamos a algo más que a una cuestión técnica. Los sentimientos, sus relaciones sociales y la mente de las personas han de cambiar, y no sólo

sus necesidades, preferencia y conductas rutinarias. Necesitamos combinar el propósito moral, el compromiso con los demás, las ideas de lo que somos juntos y todos los recursos para tener la esperanza de lograrlo. Creo firmemente que los profesores están dispuestos a hacer sacrificios si ven una razón para ello, si sienten que vale la pena arriesgarse y que al final no se les dejará solos.

XI. Referencias

Alberich, N. T. (2008). IAP, redes y masas sociales: desde la investigación a la intervención social. *Portularia* Vol. VIII, (N° 1). (131-151), ISSN 1578-02236. Universidad de Huelva.

Ander-Egg, E. (1990). *Repensando la investigación-acción participativa. Comentarios críticos y sugerencias*. Ed. El Ateneo. Buenos Aires, Argentina.

Banco Mundial. (2002). *Aprendizaje permanente en la economía global del conocimiento. Desafíos para los países en desarrollo*.

Barrera, S. R. Y. (2004). *Negociación y transformación de conflictos: reto entre escasez y bienestar*. Ed. Serviprenda. Guatemala.

Barrientos, T. (2010). *Conflictos en el aula*. 1° ed., 3ª reimpresión. Buenos Aires Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico. 184 pág. (Reflexión y debate).

Bertoldi, S. y Fiorito, M. E., Álvarez, M. (2006). *Grupo focal y desarrollo local: Aportes para una articulación teórico - metodológica*. Ciencia, docencia y tecnología. Noviembre, año 2006/vol. XVII, (número 033). Universidad Nacional de Entre Ríos. Concepción del Uruguay y Argentina.

Bolívar, B. A. (2004). *Asesoramiento al centro educativo*. Coordinador: Jesús Domingo Segovia. Ed. Octaedro. México, D. F.

Brofenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Ed. Paidós Ibérica S. A. Barcelona

Bruner, J. (1999). *La educación, puerta de la cultura*. Visor, Madrid. Capítulo 1. Cultura, mente y educación (pp. 19-62).

Cabello, B. V. F. (2011). *La profesión del formador de formadores en las escuelas normales, en el contexto de la globalización*. *Revista Contraste*, año 13, (N°35), primavera.

Carr, W. y Kemmis, S. (1986). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona, Martínez Roca.

Casamayor, G (Coordinador). (1998). *Cómo dar respuesta a los conflictos. La disciplina en la enseñanza secundaria*. Ed. Grao, Barcelona.

Casanova, M. A. (1998). *Evaluación: concepto, tipología y objetivos*. En la evaluación educativa. México. SEP.

Casassús, J. (2005). *La escuela y la (des)igualdad*, México. Ed. Castillo.

Cascón, S. P. (2004). *Educación y para el conflicto*. Catedra UNESCO sobre Paz y Derechos Humanos. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Barcelona.

- Castañeda, J. G. (2011). *Mañana o pasado. El misterio de los mexicanos*. Ed. Aguilar. México, D. F.
- Cava, C. M. J. (1998). *La potenciación de la autoestima. Elaboración y evaluación de un programa de intervención*. Tesis doctoral. Universidad de Valencia. Facultad de Psicología.
- CEPAL UNESCO. (1994). *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago de Chile.
- Coll, C. (2010). *Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio*. Aula de innovación educativa. Núm. 161, Universidad de Barcelona.
- Comisión SCANS, (1991). (The Secretaries Commission on Achieving Necessary Skills), EE. UU. Departamento del trabajo. Junio de 1991.
- Dahrendorf, R. (1994). *Ley y orden*; Madrid: Ediciones Civitas
- Delors J., (Comp) (1996). *Los cuatro pilares de la educación*. En *La educación encierra un tesoro* (pp. 89-103). México: UNESCO.
- De Vicente, R. P. (2001). *Viaje al centro de la dirección de instituciones educativas. Parte I, II y III. El Director en su contexto*. ed. Universidad de Deusto Bilbao, Pag. 221
- Del Rio, P. y Álvarez, A. (1994). *Ulises vuelve a casa: retorno al espacio del problema en el estudio del desarrollo*. Universidad de salamanca y fundación Infancia y aprendizaje. Madrid.
- Elizondo, H. A. (coord.). (2008). *La nueva escuela, II*. Ed. Paidós, México, pp. 158.
- Escudero, M. J.M. (1990). *El centro como lugar de cambio: la perspectiva de la colaboración, en VVAA, I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar. Actas. Barcelona, Áreas y Dptos. De Didáctica y Organización Escolar de Cataluña*.
- Fierro, C. y Carbajal, P. (2003). *Mirar la práctica docente desde los valores*. Ed. Gedisa. México, Distrito Federal.
- Fierro, C., Fortoul, B. y Rosas, L. (2012). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*. 5ª edición. Paidós. México. Maestros y enseñanza.
- Fierro, C., Carbajal, P. y Martínez-Parente R. (2011). *Ojos que si ven. Casos para reflexionar sobre la convivencia en la escuela*. Ed. SM. México. Pág. 128.
- Fierro, C. y Carbajal, P. (2008). *Construcción de un modelo de integración y desarrollo de valores para la convivencia en la escuela. Construir respons-habilidades en la convivencia escolar. Experiencias innovadores en México, Costa Rica y Chile, Santiago, UNESCO/Red Innovemos*. Pp. 36-43.
- Freud, S. (2007). *Los orígenes del psicoanálisis*. Ed. Alianza. Madrid.

Gairín, S. J. (2003). Universidad Autónoma de Barcelona. Departamento de Pedagogía Aplicada 08193. Bellaterra (Barcelona). Spain.

Galtung, J. (1981). Hacia una definición de la investigación sobre la paz, en UNESCO, Investigación sobre la paz. Tendencias recientes y repertorio mundial, París, Unesco, 1981.

Gil, A. M. (2014). La Reforma Educativa. Comentarios. Colegio de México. Disponible en: http://www.youtube.com/watch?feature=player_detailpage&v=jH6lzKYGgNY

García, S. y Vanella, S. (1992). Normas y valores en el salón de clases. Ed. Siglo XXI. México.

Girar, K. y Koch, S. J. (1996). Resolución de conflictos en las escuelas. Manual. Ed. Granica S. A. Argentina.

Hernández, Z. G. (2012). Propuestas sobre el contexto. Artículo de investigación. Departamento de Investigaciones Educativas, del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del IPN.

Hevia, R. (2006). Frente a la crisis de sentido, una pedagogía de la confianza. Revista de proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe. (Núm. 2), febrero de 2006. Pp. 70-75.

INEGI. (2013). Catálogo Nacional de Indicadores Socioeconómicos. Recuperado 12-12-2013 <http://www.inegi.org.mx/>:

Jares, X. R. (1990). El tratamiento de la conflictividad en la institución escolar, en VVAA. I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar. Actas, Barcelona, Áreas y Dptos. De Didáctica y O.E. de Cataluña.

Jares, X. R. (1997). El lugar del conflicto en la organización escolar Revista Iberoamericana de Educación Número 15 Septiembre - Diciembre 1997. Monográfico Artículo: Micropolítica en la Escuela.

Jares, X. R. (1990). El tratamiento de la conflictividad en la institución escolar, en VVAA. I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar. Actas, Barcelona, Áreas y Dptos. De Didáctica y O.E. de Cataluña.

Jares, X. R. (1998). Aprender a convivir. Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado. Agosto. Número 044. Universidad de Zaragoza, Zaragoza, Latinoamericanista. P. p. 79-92

Kohlberg, L. (1992). Psicología del desarrollo moral. Bilbao, Desclée de Brouwer.

Lacasa, D. P. y Silvestri, A. (2001). Contextos de aprendizaje y desarrollo. Cultura y educación: Revista de teoría, investigación y práctica. ISSN 1135-6405, ISSN-e 1578-4118, Vol. 13, N° 4, La Rioja, España, pág. 339-354.

Latapí, S. P. (2004). La SEP por dentro, 2004. Las políticas de la Secretaría de Educación Pública comentada por cuatro de sus secretarios (1992-2004). Ed. FCE. México.

Latorre, A. (2010). La investigación-acción. Ed. Graó, Barcelona.

López, Y. J. (2010). Sostenibilidad de la innovación en los centros escolares: sus bases institucionales. Profesorado, 14(1), 9-28. Disponible en: www.ugr.es/~recfpro/?p=777

Murillo, T. F. J. (2003). El movimiento teórico-práctico de mejora de la escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. 2003. Vol. 1, (Nº 2). Disponible en: <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol1n2/Murillo.pdf>

Musach, A. M. (2008). Las emociones en la resolución de conflictos. Novedades Educativas, Nº 213. Septiembre.

Namo, de M. G. (2004). Nuevas propuestas para la gestión educativa. Ed. Ultra, S. A. de C. V. México, D. F. Pg. 110

Piaget, J. (2001). La representación del mundo en el niño. 9º ed. Ed. Morata. Madrid España.

Popper, K. y Condry J. (1994). La televisión, un peligro para la democracia. París. Anatolia. Ensayo.

Popkewitz, T. S. (1988). Paradigma e ideología en investigación educativa. Las funciones sociales del intelectual. Madrid, Mondador, 1988.

Popkewitz, T. S. (2000). Sociología política de las reformas educativas. Ed. Morata. Madrid.

PREAL. (2003). Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe. Estrategias para la prevención de la violencia y promoción de la cultura de paz en las escuelas. Serie prevención de la violencia escolar. Revista PREAL, año 1 y 3, (núm. 1 y 6). 2005

Puryear, J. (1996). La Educación en América Latina: Problemas y Desafíos. PREAL, New York.

Runciman, W. G. (1997). Crítica de la filosofía de las ciencias sociales de Max Weber, Ed. FCE, Tr. Eduardo Peña Alfaro, México. 176 p.p.

Sagan, C. (1978). Cosmos. Ed. Planeta. Madrid.

Sagan, C. (1978). Cosmos. Un viaje personal. Ed. Planeta. México.

Savater, F. (1997). El valor de Educar. Ed. Ediciones de Buena Tinta S. A. de C. V. México, D. F.

Schmelkes, S. (2004). La formación de valores en la educación básica. Ed. CONALITEG. México, D. F. pág. 157

Schmelkes, S. (2004). La formación de valores en la educación básica. México, SEP. Biblioteca para la actualización del maestro.

- SEP. (2009). Gestión y liderazgo. Apuntes para la mejora escolar. Ed. Servicios editoriales, México, D. F.
- SEP. (2009). Plan de Estudios 2009. Educación Básica. Primaria. México, 2009.
- SEP. (2011). Plan de Estudios 2011. Educación Básica. Ed. CONALITEG. México, D. F.
- SEP. (2013). Modelo de Gestión Educativa Estratégica. Biblioteca para directivos y supervisores escolares en el D. F. Ed. Progreso. México, D. F.
- Sepúlveda, L. (2002). El concepto de competencias laborales en educación. Notas para un ejercicio crítico. Revista Digital Umbral 2000, (No. 3), enero de 2002, p. 3.
- Skliar, C. (2010). Conferencia Magistral. El estar juntos en educación: Una pedagogía de las diferencias. 1er Congreso Nacional de Educación Inclusiva. UPN Hidalgo. CIEFI. REDIEE. FLACSO. Argentina.
- Schön, D. (1998). El profesional reflexivo. Como piensan los profesionales cuando actúan. Barcelona. Ed. Paidós.
- Tabares, I. (2014). La educación como motor del desarrollo, [en www.luventicus.org/articulos/02R014].
- Tedesco, J. C. (2009). Educar en la sociedad del conocimiento. Ed. FCE. México Distrito Federal. 122 pág.
- Tenti, F. E. (2011). Los docentes mexicanos: datos e interpretaciones en perspectiva comparada. México. Ed. Siglo XXI editores.
- Thurow, L. C. (1996). El futuro del capitalismo. Tr. Federico Villegas. Ed. Ariel Editorial S. A. Buenos Aires.
- Tirado, F. (2007). La escuela ante la formación ciudadana y la ética social. En Vidales, I y Maggi, R. (comps.). La democracia en la escuela. Un sueño posible. Nuevo León. Ed. Cecy. NLCAEIP.
- Tlamachkali, Docentes. (2013). JCTE. Agosto-Julio, 2012-2013. Thais s/n, Nopalera, Tláhuac, México, D. F.
- Torrego, J. C. (coord.). (2007). Modelo integrador de mejora de la convivencia. Ed. GRAÓ, de IRIF, S. L., México, D. F. pág. 263
- Trianes, T. M. V., y García, C. A. (2002). Educación socio-afectiva y prevención de conflictos en los centros escolares. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, (Nº 44), Agosto 2002, p. p. 175-189. I. S. S. N. 0213-8646.
- Valdés, Á. A, Martín, M. y Sánchez E. (2009). P. A. participación de los padres de alumnos de educación primaria en las actividades académicas de sus hijos. Revista electrónica de investigación educativa, 11, (Núm. 1), 2009 Valdés Cuervo. [<http://redie.uabc.mx>]

Van Acker, R. y Wehby, J. (2000). Explorando la influencia del contexto social en los casos de fracaso escolar. Previniendo el fracaso escolar. (Nº 44), Año 2000.

Vargas, J. y Flecha, R. (2000). El aprendizaje dialógico como “experto” en resolución de conflictos. Contextos Educativos, 3 (2000), 81-88. Centro de Investigación Social y Educativa de la Universidad de Barcelona. Grupo de estudio Gitanos de CREA.

Verduzco, A. M. A. (2004). La influencia de la autoestima en la percepción del estrés y el afrontamiento en niños de edad escolar. Salud Mental, Vol. 27, (No. 4), agosto 2004. Universidad Nacional Autónoma de México.

Vygotsky, L. S. (1999). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Ed. Grijalbo. Barcelona.

Watkins, C. P. W. (1991). La disciplina escolar. Propuesta de trabajo en el marco global del centro. Temas de educación. Ed. Paidós. Ministerio de educación. Barcelona.

Anexos.

(Anexo 1)**Documentos analizados**

Nombre del que elaboró: _____
 Nombre del documento: _____
 Fecha de elaboración: _____
 Momento de la investigación en que su utiliza: _____
 Aporte a la investigación: _____

Observaciones:

(Anexo 2)**Entrevistas informales.**

Objetivo de la entrevista: Rescatar su experiencia con respecto a sucesos conflictivos dentro de su centro de trabajo.

Nombre del entrevistado: _____

Lugar y fecha de realización: _____

Desarrollo de entrevista:

¿Qué experiencias conflictivas ha vivido dentro de su entorno laboral?

¿Por qué cree que hayan ocurrido?

¿Cuáles fueron las consecuencias de esos sucesos?

¿Qué sensaciones, emociones o sentimientos le provocaron esas experiencias?

¿Qué aprendizaje cree usted que obtuvo después de ese hecho?

¿Cree que esta experiencia pueda repetirse en su vida laboral?

¿Le ha sucedido algo semejante en otro lugar?

¿Cómo evaluaría su experiencia conflictiva?

¿Quisiera hacer algún otro comentario?

(Anexo 3)**Guía de entrevista para el director**

Esta guía de entrevista tiene como propósito obtener información de aspectos relevantes de la escuela, a través de la cual se detecten los puntos fuertes y las posibles áreas de mejora y sea la base para la toma de decisiones.

La entrevista podrá realizarse de manera personal ajustándose al tiempo disponible del director o se le podrá entregar para que la conteste por escrito. Se le solicitará que conteste con sinceridad y se le garantizará la confidencialidad de sus respuestas. Al final de la entrevista deberá agradecer su valiosa colaboración.

1. ¿Qué tipo de estudio realiza para conocer la demanda de usuarios actuales y potenciales (alumnos, padres de familia)?

2. ¿Qué estudios ha realizado para conocer los servicios educativos y de otro tipo que ofrecen otros centros?

3. ¿Cómo ha utilizado esta información para:

mejorar las prácticas que se llevan a cabo en el centro?

mejorar los servicios que ofrece?

planear y ofrecer nuevos servicios?

4. ¿Cuáles son los mecanismos de evaluación que utiliza para conocer el grado de satisfacción y preferencia de los usuarios respecto a los servicios que ofrece el centro?

5. ¿Qué estrategias utiliza para dar seguimiento a los niveles de satisfacción de los usuarios de los servicios que ofrece el centro?

6. ¿Cómo utiliza los resultados de las evaluaciones nacionales que llegan al centro escolar?

7. ¿Cómo evalúa los niveles de satisfacción de los usuarios respecto a:

los resultados académicos del centro?

formas de enseñanza?

procesos de evaluación?

8. ¿Qué estrategias desarrolla para recibir y darle solución a las quejas de los usuarios? (conocimientos, información, asesoría, etc.).

9. Describa la forma en que involucra el centro a sus usuarios y grupos de interés en las acciones de mejora y consecución de sus objetivos.

10. Describa las acciones que lleva a cabo el centro con sus usuarios para:

fomentar su participación.

estimular su sentido de pertenencia.

fomentar con ellos relaciones a largo plazo.

11. ¿Qué actividades lleva a cabo para dar a conocer, promover e impulsar la misión, visión y valores del centro?

12. ¿Cuáles son para usted las habilidades principales que debe tener un líder? ¿Por qué?

13. ¿De qué manera apoya y promueve una política de calidad en el centro?

14. ¿Qué actividades lleva a cabo para promover un clima de participación, cordialidad, respeto y reconocimiento en el centro?

15. ¿De qué manera se involucra usted en las actividades de mejora?

16. Mencione cuáles son las relaciones de colaboración que ha establecido con el personal, usuarios, instituciones públicas, privadas y con la comunidad para la mejora continua del centro escolar.

17. ¿Tiene documentadas las relaciones de colaboración?

18. Describa las mejoras realizadas en el centro a partir de establecer estas relaciones.

19. Mencione qué mecanismos utiliza para desarrollar un sistema de gestión, evaluación y mejora de los procesos en el centro educativo.

20. ¿Qué estrategias utiliza para comunicar los fines, propósitos, valores, planificación, estrategias y metas del centro al personal?

21. ¿De qué manera fomenta en el centro los principios éticos y valores que constituyen la cultura de la mejora continua?

22. Describa cómo distribuye el trabajo del centro escolar entre el personal.

23. Mencione qué estrategias utiliza para establecer compromisos y responsabilidades con los usuarios, el personal y los grupos de interés que contribuyan eficazmente al trabajo del centro educativo.

24. ¿De qué manera se han incorporado en su planeación escolar las necesidades y expectativas de los docentes, padres de familia y alumnos para el planteamiento de los objetivos del centro escolar?

25. ¿Cuál es el punto de partida que su escuela ha considerado para realizar su planeación?

26. ¿Cómo incorpora en su planeación los aspectos sociales, medioambientales y legales?

27. ¿La atención a los objetivos, criterios, puesta en marcha de estrategias, personal y tiempos de ejecución está en función de la misión, la visión y los valores de su centro? ¿De qué forma?

28. ¿Se encuentran identificados claramente en su planeación los procesos, así como los responsables de llevarlos a cabo para la mejora del trabajo?

29. ¿Cuáles grupos de interés, tanto internos como externos, están considerados en su planeación?

30. ¿Cuáles son los aspectos de la administración escolar más importantes dentro de su planeación y cómo se encuentran articulados?

31. ¿Se han generado reglamentos o manuales que especifiquen las funciones de cada cargo para la atención de los servicios que presta la escuela? ¿Cuáles son?

32. ¿Se han incorporado en la planeación procedimientos ágiles y claros para el registro, organización y manejo de los documentos e información (actas, informes académicos, expedientes de los alumnos, entre otros)?

33. ¿De qué forma ha instrumentado la capacitación, actualización y superación de su personal?

34. ¿El plan de acción ha considerado la participación de los padres y alumnos en la gestión académica? ¿De qué manera?

35. ¿En la planeación del trabajo escolar ha considerado los recursos y medios con los que cuenta la escuela, así como las personas que participarán en ella? ¿De qué forma?

36. ¿Se han considerado los recursos y medios, así como el perfil profesional en el diseño del organigrama de la escuela para transformar y simplificar los procesos administrativos?

37. ¿Quiénes son los que participan en la planeación del trabajo escolar y por qué?

38. ¿En el plan de acción se encuentran identificadas las áreas que necesitan ser mejoradas?

39. ¿Se han propuesto estudios para evaluar los procesos de la gestión académica y de la gestión administrativa?

40. ¿Qué tipo de información recaba la escuela para la mejora de los servicios que presta?

41. ¿Se realiza un acopio sistemático de la información que permite la toma de decisiones hacia la mejora continua del centro? ¿Cómo se realiza?

42. ¿El centro ha integrado un banco de información? ¿Con qué tipo de información cuenta y con qué periodicidad la integra?

43. ¿Qué tipo de procedimientos se siguen para el análisis y valoración de la información obtenida?

44. ¿Qué tipo de estrategias son las más adecuadas para comunicarse con el personal y los grupos de interés?

45. ¿De qué manera el centro documenta las prácticas educativas?

46. ¿Cómo se lleva a cabo el intercambio de experiencias escolares y profesionales en la obtención de información relevante para la innovación de los servicios de la escuela?

47. ¿Qué estrategias utiliza para fomentar:

la participación del personal en esquemas de trabajo, con un enfoque de facultamiento?

el trabajo en equipo en todas las actividades del centro?

la creatividad e innovación en el personal?

48. Describa los mecanismos que utiliza para evaluar el desempeño individual y colectivo del personal.
49. Mencione de qué manera involucra al personal en la mejora e innovación de las formas de evaluación del desempeño.
50. Mencione de qué manera comunica los resultados de la evaluación al personal y por qué lo hace así.
51. Describa las formas de reconocimiento al desempeño del personal con las que cuenta el centro.
52. ¿Qué toma en cuenta para mejorar o innovar las formas de reconocimiento en el centro?
53. ¿Qué estrategias utiliza para estimular el desempeño de funciones y compromiso del personal?
54. ¿Cómo identifica y clasifica las competencias del personal?
55. ¿Qué toma en cuenta para asignarle al personal las diversas funciones del centro y lograr los diferentes objetivos planteados?
56. ¿Cómo identifica las necesidades de actualización y capacitación del personal?
57. ¿Qué estrategias lleva a cabo para impulsar el desarrollo del personal?
58. Describa las acciones que lleva a cabo con el personal para realizar cambios en el centro y asegurar que sean efectivos.
59. ¿Qué mecanismos establece para dar seguimiento al desarrollo del personal?
60. Describa las acciones que lleva a cabo para:
- propiciar relaciones armoniosas y fomentar el desarrollo del personal.
- dar apoyo, igualdad de oportunidades, promoción y reconocimiento al personal.
61. ¿El personal considera que estas acciones se realizan de manera equitativa entre ellos? ¿Por qué?
62. ¿Qué medidas se toman para respetar las políticas, los servicios y prestaciones del personal?
63. ¿Qué medidas toma para garantizar la salud, seguridad e higiene del personal?
64. Describa brevemente cómo:
- fomenta y estimula las relaciones interpersonales del personal.
- supera los conflictos que se presentan.
65. ¿Cuáles son las actividades y procesos pedagógicos que considera esenciales para el logro educativo?
66. ¿Cuáles son las actividades y procesos administrativos más relevantes del centro escolar?
67. ¿En qué información se basa para diseñar la organización pedagógica y administrativa del centro escolar?
68. ¿Se encuentra documentado el diseño de la organización pedagógica y administrativa del centro escolar?
69. ¿Cómo se coordina con los profesores para tomar decisiones que permitan operar los procesos?
70. ¿Cuáles son las acciones que ha establecido para facilitar el desarrollo de los procesos?
71. ¿Cuáles son los mecanismos que utiliza para realizar el seguimiento del desarrollo de los procesos?
72. ¿Qué información considera relevante para realizar el seguimiento del desarrollo de los procesos?
73. ¿Cómo evalúa el cumplimiento de los objetivos de los programas de estudio?
74. ¿De qué manera utiliza los resultados del seguimiento de los procesos para identificar las áreas que necesitan ser mejoradas?
75. ¿Qué tipo de experiencias retoma para incorporarlas a la mejora de los procesos del centro escolar?
76. ¿Cuál es la estrategia que utiliza para analizar, de forma colegiada, los resultados de otros centros escolares?
77. ¿Cuál es la estrategia que utiliza para contrastar, de forma colegiada, los resultados de otros centros escolares con los del centro a su cargo?
78. ¿Cuáles son los nuevos servicios que ha incorporado al centro escolar para satisfacer las necesidades de los usuarios?
79. ¿Cuál es la estrategia que utiliza para fomentar la innovación en los métodos de trabajo y simplificar los procedimientos?
80. ¿Cuál es el procedimiento que utiliza para seleccionar a los proveedores?
81. ¿Qué tipo de relaciones establece con los proveedores?
82. ¿De qué manera han beneficiado los proveedores al centro escolar?
83. ¿Cuáles son los convenios que ha establecido con los proveedores?
84. ¿Cuál es la estrategia que utiliza para realizar el seguimiento del cumplimiento de los contratos?
85. ¿Cuál es la estrategia que utiliza para evaluar las relaciones de mutuo beneficio obtenidas por el centro escolar y por los proveedores?
86. ¿Qué estrategias utiliza para realizar el diagnóstico de la problemática ambiental del entorno?
87. ¿En qué tipo de programas ha participado la escuela para preservar los recursos naturales y para la mejora del medio ambiente?
88. ¿Qué actividades se han realizado en la escuela para promover el uso racional y la preservación de los recursos naturales?
89. ¿Qué tipo de acciones o programas ha realizado la escuela para contribuir a la mejora de su comunidad?
90. ¿A qué servicios de la escuela tiene acceso la comunidad del entorno (biblioteca, orientación vocacional, atención psicológica, talleres, cursos, etc.)?
91. ¿Mediante qué acciones manifiesta el centro escolar su responsabilidad con la comunidad del entorno?
92. ¿Considera que los usuarios están satisfechos con las formas de enseñanza de los maestros? ¿Por qué?
93. ¿Por qué considera que los usuarios están satisfechos con los procesos de evaluación?
94. ¿Cuál es la situación actual del centro en relación con la deserción y reprobación escolar?
95. En relación con los últimos ciclos escolares, ¿el número de alumnos promovido ha aumentado o disminuido?
96. ¿Qué tipo de cursos de formación y actualización se brinda al personal?
97. ¿En qué otras actividades de formación participan los docentes?
98. ¿En qué aspectos del desempeño laboral considera usted que los docentes reflejan su formación y actualización académica?
99. ¿Cómo se da la participación del personal en la toma de decisiones del centro?
100. ¿Qué condiciones brinda el centro escolar para mejorar la calidad de vida del personal?

101. ¿Qué actividades se han realizado para sensibilizar a la comunidad escolar sobre cuestiones de educación ambiental?
102. ¿En el centro se llevan a cabo programas de difusión para la protección del medio ambiente? ¿Cuáles?
103. ¿Cuáles son los beneficios que el centro brinda a la comunidad?
104. ¿Con qué programas de desarrollo comunitario trabaja la escuela?
105. ¿De qué manera promueve el centro escolar una cultura de calidad en la comunidad escolar?
106. ¿Cuál es la percepción que tiene usted, en términos de calidad y suficiencia, acerca del equipo e infraestructura del centro escolar?
107. ¿En qué situación se encuentran los estados financieros del centro escolar?

(Anexo 4)

CUESTIONARIO PARA ALUMNOS

Estimado(a) alumno(a): este cuestionario tiene el propósito de conocer tu opinión acerca de aspectos relevantes de tu escuela, a través de la cual se tomarán decisiones para mejorarla. Contesta con sinceridad. El cuestionario es anónimo y se garantiza la confidencialidad de tus respuestas. MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN.

INSTRUCCIONES DE LLENADO

Lee cuidadosamente cada enunciado y selecciona una opción de respuesta de acuerdo a tu caso. Subraya la opción que corresponda a tu respuesta. No subrayes nada cuando no sepas o no puedas contestar. Sólo selecciona una opción por cada enunciado.

1. Cuando voy a la escuela me siento			
Feliz.	Seguro.	Nervioso.	Con miedo.
2. Mis compañeros de la escuela son			
Respetuosos.	Amigables.	Juguetones.	Agresivos.
3. En la escuela yo tengo			
A mis mejores amigos.	A compañeros.	A competidores.	A enemigos.
4. Cuando tengo problemas en la escuela con mis compañeros me ayuda			
El Director.	El maestro.	Un compañero o mi familia.	Nadie.
5. Cuando tengo una pelea, conflicto o desacuerdo con mis compañeros de la escuela por lo regular			
Trato de negociar.	Me alejo y acuso.	Me enfrento y no digo.	No le digo a nadie.
6. Cuando veo que están golpeando, robando o molestando a un compañero por lo regular			
Trato de evitarlo.	Los acuso.	Me quedo sin hacer nada	No le digo a nadie.
7. Yo con mis compañeros de la escuela			
Me llevo bien.	Les hago bromas.	Juego pesado.	Los agredo.
8. Cuando tengo una pelea, conflicto o desacuerdo con mis compañeros de la escuela por lo regular			
Trato de negociar.	Me alejo y acuso.	Me enfrento y no digo.	No le digo a nadie.
9. Me permiten opinar y participar			
De todo lo que sucede en la escuela.	De lo que pasa en mi salón.	De lo que pasa con mis compañeros.	No se me permite participar.
10. Considero que mi maestro es			
El mejor	Igual que los otros.	Le faltan habilidades.	El peor de los maestros.
11. El maestro me trata			
Con respeto y atención.	Con atención.	Me ignora.	Me maltrata.
12. El maestro trata al grupo			
Con respeto y atención.	Con atención.	Nos ignora.	Nos maltrata.
13. El maestro trata al grupo			
Con respeto y atención.	Con atención.	Nos ignora.	Nos maltrata.
14. La clase del maestro es			
Ordenada e interesante.	Ordenada pero aburrida.	No entendemos.	No da casi clases.

15. Mi maestro			
Asiste y es puntual.	Llega tarde.	Falta de vez en cuando.	Falta y llega tarde.
16. Mi maestro la mayoría de las veces nos pone a trabajar			
En grupo.	En equipo.	Por parejas.	Solos.
17. A mi maestro le gusta que mejoremos			
Como personas.	Nuestras calificaciones.	Nuestros trabajos.	Nuestro comportamiento.
18. Puedo asegurar que en mi maestro encuentro			
Apoyo y confianza.	Motivación y orientación.	Conocimientos y calificación.	Poco apoyo.
19. Para mi maestro lo más importante es que			
Hablemos y participemos en clase.	Que entreguemos trabajos para calificarnos.	Que entreguemos tareas.	Que no demos problemas.
20. Para que haya orden en el salón mi maestro			
Hacemos juntos las reglas.	Nos dice las reglas de la escuela.	Nos dice sus reglas.	No hace nada.
21. El maestro para dar sus clases suele utilizar.			
Los libros y mucho material interesante.	Sólo los libros de texto.	Sólo nuestros cuadernos y copias.	No utiliza nada.
22. El maestro para calificarme.			
Me pide mi opinión y es justo.	Es justo y sé cómo califica.	Es justo pero no sé qué me calificó.	Es injusto.
23. Mi maestro se lleva bien con			
Todos.	El director, maestros, alumnos	Padres y alumnos.	Con nadie.
24. El maestro cuando hay un problema entre los alumnos			
Lo resuelve y nos apoya para mejorar.	Aplica un reglamento.	Los regaña y castiga.	Los ignora y/o castiga a todos.
25. Veo que el maestro			
Se preocupara por todos y nos ayuda.	Se preocupara sólo por algunos.	Tiene sus consentidos.	Trata mal a ciertos compañeros.
26. El director trata con respeto			
A todos.	A los maestros y alumnos	A los maestros y padres.	A nadie.
27. El director procura que el respeto y la amabilidad se dé entre			
Todos.	Los maestros y alumnos.	Los maestros y padres.	No le importa el respeto.
28. Cuando el director interviene en los problemas por lo regular es			
Justo y amable.	Justo.	Confiable.	Es injusto.
29. El director interviene en la solución de los problemas que se presentan entre			
Todos los miembros de la escuela.	Los maestros y alumnos.	Los maestros y padres de familia.	No interviene.
30. El director recorre y visita			
Todos los lugares de la escuela.	Los salones.	El patio.	Esta siempre en la Dirección.
31. Cuando hacemos actividades positivas en el salón el director			
Está al tanto, va al salón y nos felicita.	Nos va a ver sólo cuando lo invitamos.	Nos manda a felicitar con el maestro.	No va a los salones.
32. En mi escuela los que ayudan para que esté limpia, segura y bonita son			

Todos.	El director, los maestros y los conserjes.	Los padres de familia y los alumnos.	Nadie hace nada por la escuela.
33. Mi escuela hace campañas para mejorar			
La comunidad, el medio ambiente, la enseñanza.	El medio ambiente, la enseñanza.	La enseñanza.	No hace campañas.
34. Lo que aprendo en la escuela me sirve para			
Resolver mis problemas, llevarme bien con los demás, saber más cosas.	Llevarme bien con las personas y saber más.	Saber más.	No me sirve.
35. En mi escuela puedo asegurar que			
Todo funciona bien.	Deben mejorar sus instalaciones.	Deben mejorar las personas.	Todo debe mejorar.

Por último si crees que algo importante no se te pregunto has la pregunta y respóndela con la confianza que será tomada en cuenta y atendida. O puedes hacer una sugerencia.

36. ¿ _____ ?

GRACIAS POR TU PARTICIPACIÓN

(Anexo 5)

CUESTIONARIO PARA DOCENTES

Estimado(a) maestro(a): este cuestionario tiene el propósito de obtener información de aspectos relevantes de la escuela, a través de la cual se detecten los puntos fuertes y las posibles áreas de mejora y sea la base para la toma de decisiones. Conteste con sinceridad. El cuestionario es anónimo y se garantiza la confidencialidad de sus respuestas. MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN.

INSTRUCCIONES DE LLENADO

Lea cuidadosamente cada enunciado y seleccione una opción de respuesta de acuerdo con la ESCALA DE VALORACIÓN. Marque con **una X** el recuadro que corresponda a su respuesta, tome en cuenta que el 5 corresponde al valor más alto o positivo y el 1 al valor más bajo o negativo. Sólo seleccione una opción por cada enunciado. A continuación se presenta la ESCALA DE VALORACIÓN con el significado de cada uno de los números.

ESCALA DE VALORACIÓN	
1	Nada de acuerdo / Nunca / Nada
2	Poco de acuerdo / Casi nunca / Poco
3	Regular acuerdo / Algunas veces / Regular
4	Muy de acuerdo / Casi siempre / Mucho
5	Totalmente de acuerdo / Siempre / Todo

Núm.	Enunciados	Valoración				
DIMENSIÓN PEDAGÓGICA						
1	Aplico una prueba a mis alumnos al inicio del curso para conocer sus habilidades y su dominio de contenidos.	1	2	3	4	5
2	Conozco las características socioeconómicas y escolares de mis alumnos.	1	2	3	4	5
3	Estoy informado sobre los antecedentes escolares de mis alumnos.	1	2	3	4	5
4	Registro y doy seguimiento a la planeación, desarrollo y evaluación de mi práctica pedagógica.	1	2	3	4	5
5	Identifico las necesidades de mi grupo para desarrollar mi práctica pedagógica.	1	2	3	4	5
6	Mi práctica pedagógica la realizo de acuerdo con el plan de clase previsto.	1	2	3	4	5
7	Busco optimizar mi planeación constantemente para ser más eficiente.					
8	El trabajo en el aula se planea a corto y mediano plazos.	1	2	3	4	5
9	Reviso mi práctica pedagógica para adaptarla a las capacidades de mis alumnos.	1	2	3	4	5

10	Los materiales didácticos que utilizo están diseñados y/o seleccionados tomando en cuenta los contenidos de aprendizaje y capacidades de mis alumnos.	1	2	3	4	5
11	He ampliado y mejorado los materiales didácticos que utilizo.	1	2	3	4	5
12	Los criterios que empleo para evaluar a mis alumnos consideran diferentes aspectos como participación, actitudes y desempeño.	1	2	3	4	5
13	Informo a mis alumnos y a sus padres de los resultados y criterios que utilizo para evaluar el aprendizaje.	1	2	3	4	5
14	Las evaluaciones me sirven para reflexionar, mejorar e implementar nuevos materiales, acciones, instrumentos y conceptos en mi práctica educativa.	1	2	3	4	5
15	La relación que establezco con mis alumnos favorece su autoestima y el fomento de valores.	1	2	3	4	5
16	En mi práctica pedagógica promuevo la comunicación entre los alumnos y la igualdad de oportunidades de aprendizaje.	1	2	3	4	5
17	En mi práctica pedagógica desarrollo actividades que me ayudan a mantener la atención e interés de mis alumnos.	1	2	3	4	5
18	Tomo en cuenta la opinión de mis alumnos para mejorar mi práctica pedagógica.	1	2	3	4	5
19	Considero las sugerencias de los padres de mis alumnos para mejorar mi práctica pedagógica.	1	2	3	4	5
20	Pregunto a mis alumnos y a sus padres si están satisfechos con mi práctica pedagógica y resultados académicos que obtienen.	1	2	3	4	5
21	Comunico a los padres de mis alumnos sobre mi práctica pedagógica, el avance académico y las actividades de apoyo programadas en el plantel.	1	2	3	4	5
22	Incorporo innovaciones y nuevas estrategias en mi práctica pedagógica.	1	2	3	4	5
23	Me reúno periódicamente con los docentes del mismo grado y/o asignatura para comparar técnicas y proponer mejoras a nuestras prácticas pedagógicas.	1	2	3	4	5
24	Utilizo las tecnologías de información y comunicación (TIC) para mejorar mi práctica pedagógica.	1	2	3	4	5
25	Estoy satisfecho con el nivel de logro que alcanzaron mis alumnos.	1	2	3	4	5
26	En mi clase vinculo los problemas ambientales y sociales con los contenidos y actividades de aprendizaje.	1	2	3	4	5
27	En mi clase buscamos soluciones prácticas a los problemas sociales y ambientales más cercanos al alumno.	1	2	3	4	5
28	Las actividades extraescolares que se han realizado fortalecen la formación académica de los alumnos.	1	2	3	4	5
29	Participo en las actividades de capacitación y actualización que se promueven en la escuela.	1	2	3	4	5
30	Mi participación en los programas de capacitación y actualización ha mejorado mi práctica pedagógica.	1	2	3	4	5
31	Las actividades para la mejora de la escuela estimulan mi capacitación y actualización.	1	2	3	4	5
32	Asisto a actividades de capacitación y actualización independientes a las que se promueven en mi plantel.	1	2	3	4	5
33	Mis alumnos y sus padres aprecian mi desempeño docente.	1	2	3	4	5
DIMENSIÓN SOCIAL						
34	Me siento bien con migo mismo y con lo que hago en la escuela.	1	2	3	4	5
35	Escucho con atención y respeto a mis alumnos, colegas y padres	1	2	3	4	5
36	Me expreso con claridad, oportunidad y respeto con los alumnos, padres y colegas.	1	2	3	4	5
37	Convivo respetuosamente con mi comunidad escolar	1	2	3	4	5
38	Participo autónomamente en las actividades escolares	1	2	3	4	5
39	Reconozco la diversidad de todos como un valor	1	2	3	4	5
40	Invito a los padres de mis alumnos a participar en distintas actividades de la escuela como clase abierta, exposiciones, escuela para padres, control de vialidad, quermeses, entre otras.	1	2	3	4	5
41	Inicio, promuevo y evalúo la comunicación con mis alumnos y sus padres.	1	2	3	4	5

42	Atiendo a los padres de mis alumnos cuando me lo solicitan.	1	2	3	4	5
43	Atiendo con amabilidad y tolerancia a los alumnos.	1	2	3	4	5
44	Mantengo una actitud positiva y solidaria para con mis alumnos.	1	2	3	4	5
45	El director informa constantemente a la comunidad escolar el cumplimiento de la misión, visión y valores del centro escolar.	1	2	3	4	5
46	El director mantiene y fomenta el trabajo en equipo y las buenas relaciones interpersonales en la comunidad escolar.	1	2	3	4	5
47	La dirección reconoce la labor y participación de todo el personal en las actividades de la escuela.	1	2	3	4	5
48	El director toma en cuenta las necesidades y expectativas de los padres y alumnos para proponer actividades de mejora del centro escolar.	1	2	3	4	5
49	La dirección informa a los padres de familia, al personal y a los grupos interesados sobre las principales actividades académicas y administrativas programadas durante el ciclo escolar.	1	2	3	4	5
50	El director recibe apoyo de la asociación de padres de familia, el municipio y otros grupos interesados para la mejora continua del plantel.	1	2	3	4	5
51	El director motiva a la comunidad escolar a realizar actividades y acciones novedosas a favor de la escuela o de la propia comunidad.	1	2	3	4	5
52	La dirección toma en cuenta las opiniones y sugerencias de la comunidad escolar para llevar a cabo acciones que mejoran el funcionamiento del plantel.	1	2	3	4	5
53	El director involucra en las acciones de mejora a padres de familia y grupos interesados.	1	2	3	4	5
54	La planeación de la escuela se realiza considerando las necesidades y expectativas de la comunidad escolar y de su entorno.	1	2	3	4	5
55	Se planean acciones con los padres de familia a corto, mediano y largo plazos.	1	2	3	4	5
56	En la escuela se difunde información de interés para la comunidad escolar que propicie la mejora continua.	1	2	3	4	5
57	La escuela ha tomado en cuenta la opinión de la comunidad escolar para mejorar las relaciones interpersonales.	1	2	3	4	5
DIMENSIÓN POLÍTICA						
58	Atiendo las inquietudes y problemas de mis alumnos y padres de familia.	1	2	3	4	5
58	Intervengo en la solución de los conflictos que surgen entre los alumnos.	1	2	3	4	5
60	Resuelvo conflictos de una manera propositiva	1	2	3	4	5
61	Les enseño a mis alumnos a resolver conflictos por medios pacíficos.	1	2	3	4	5
62	Mis alumnos han aprendido a respetar los derechos de los demás.	1	2	3	4	5
63	Mis alumnos pueden formar grupos para afrontar las tareas escolares.	1	2	3	4	5
64	El Consejo Técnico Escolar orienta el trabajo académico de la escuela.	1	2	3	4	5
65	En el Consejo Técnico Escolar se expone los problemas que los maestros tienen en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.	1	2	3	4	5
66	En el Consejo Técnico Escolar se toman decisiones con base en evaluaciones y da seguimiento a los avances.	1	2	3	4	5
67	El Consejo Técnico Escolar se constituye como un espacio para mejorar la capacitación de los maestros.	1	2	3	4	5
68	El Consejo Técnico Escolar propicia intercambios de experiencias de maestros que tienen éxito en su enseñanza.	1	2	3	4	5
69	En el Consejo Técnico Escolar se da seguimiento a las actividades y resultados del plan de mejora escolar.	1	2	3	4	5
70	En la escuela se incorporan estrategias innovadoras para su organización y funcionamiento.	1	2	3	4	5

71	La dirección promueve la capacitación del personal.	1	2	3	4	5
72	El director promueve e impulsa acciones para la mejora del centro escolar.	1	2	3	4	5
73	En el plantel se manifiestan actitudes de respeto y cordialidad entre los docentes.	1	2	3	4	5
74	Los conflictos que se presentan en la escuela son resueltos de manera eficaz y oportuna entre el director y el personal involucrado.	1	2	3	4	5
75	El director promueve los principios éticos y valores que contribuyen a la mejora continua.	1	2	3	4	5
76	La dirección distribuye equitativamente el trabajo escolar entre el personal.	1	2	3	4	5
77	La planeación del centro escolar se lleva a cabo en forma colegiada.	1	2	3	4	5
78	La definición de objetivos y metas que orientan la organización y funcionamiento del plantel considera las necesidades de la comunidad escolar.	1	2	3	4	5
79	La organización y los servicios que el centro escolar ofrece se planean a corto, mediano y largo plazos.	1	2	3	4	5
80	Al personal se le insta a trabajar colegiadamente.	1	2	3	4	5
81	El directivo promueve la autoevaluación del personal para mejorar su desempeño.	1	2	3	4	5
82	El directivo reconoce con equidad los logros alcanzados por el personal.	1	2	3	4	5
83	El director reconoce la innovación y uso de tecnologías en el trabajo que permiten mejorar el desempeño del personal.	1	2	3	4	5
84	Las actividades se asignan de acuerdo con el perfil profesional del personal y las necesidades de la escuela.	1	2	3	4	5
85	En la escuela se difunden las formas de evaluación que emplea el director para valorar el desempeño del personal.	1	2	3	4	5
86	Se apoya al personal por medio de políticas, servicios y prestaciones.	1	2	3	4	5
87	El director supervisa periódicamente mi práctica pedagógica para proponerme estrategias de mejora.	1	2	3	4	5
88	En el plantel se realiza el seguimiento del aprovechamiento escolar de los alumnos oportuna y eficazmente.	1	2	3	4	5
89	El desempeño laboral del personal se evalúa.	1	2	3	4	5
90	Me parece adecuada la forma en que es dirigida la escuela.	1	2	3	4	5
91	Me parece adecuado el trabajo colegiado que se realiza en el plantel.	1	2	3	4	5
92	Mis propuestas se toman en cuenta en las decisiones de la escuela.	1	2	3	4	5
93	Me parece adecuado el nivel del logro de los objetivos y metas del centro escolar.	1	2	3	4	5
94	Los resultados de los proyectos de investigación e innovación han permitido mejorar la organización y funcionamiento de la escuela.	1	2	3	4	5
		1	2	3	4	5
DIMENSIÓN ADMINISTRATIVA						
95	En el Consejo Técnico Escolar propongo estrategias innovadoras para la práctica pedagógica.	1	2	3	4	5
96	En la escuela se planifican programas de capacitación y actualización para el desarrollo del personal a corto, mediano y largo plazos.	1	2	3	4	5
97	En la escuela se formalizan compromisos con la comunidad escolar y grupos interesados para hacer mejoras.	1	2	3	4	5
98	En el centro escolar se planea la distribución de los recursos humanos, materiales y financieros.	1	2	3	4	5
99	En el centro escolar se evalúa y da seguimiento al logro de los objetivos planteados en la planeación del centro.	1	2	3	4	5
100	En el centro escolar se utiliza información actualizada para la toma de decisiones y la modificación de las prácticas pedagógicas.	1	2	3	4	5
101	En el plantel se utiliza información actualizada para la toma de decisiones y la modificación de su organización y funcionamiento.	1	2	3	4	5
102	En el centro escolar se cuenta con diferentes técnicas y procedimientos para que la información recabada sea de utilidad.	1	2	3	4	5
103	Los canales de comunicación establecidos con la comunidad escolar y los grupos interesados son fluidos y oportunos.	1	2	3	4	5
104	En la escuela documentamos y compartimos las prácticas que han dado buenos resultados.	1	2	3	4	5

105	La escuela utiliza información relevante y las nuevas tecnologías para mejorar sus servicios.	1	2	3	4	5
106	En el centro escolar se identifican las necesidades de capacitación y actualización del personal.	1	2	3	4	5
107	En el centro escolar se promueve la participación del personal en programas de capacitación y actualización que permiten su desarrollo laboral y el intercambio de experiencias.	1	2	3	4	5
108	En la escuela se realizan acciones que motivan, satisfacen y fortalecen las relaciones y el compromiso laboral.	1	2	3	4	5
109	El personal es motivado a participar en programas de salud, seguridad y culturales.	1	2	3	4	5
110	En el centro escolar se promueven y fomentan hábitos que previenen enfermedades y riesgos físicos o psicológicos del personal.	1	2	3	4	5
111	Las prácticas pedagógicas de la escuela se realizan de acuerdo con el Plan Anual de Trabajo.	1	2	3	4	5
112	La organización y funcionamiento del plantel se desarrollan de acuerdo con lo establecido en el Plan Anual de Trabajo.	1	2	3	4	5
113	Los cursos y talleres que promueve la escuela satisfacen mis necesidades de capacitación y actualización.	1	2	3	4	5
114	En el plantel se lleva el registro y seguimiento de las estrategias de organización y funcionamiento.	1	2	3	4	5
115	Los nuevos servicios que se ofrecen en la escuela se diseñan de acuerdo con las necesidades de la comunidad escolar.	1	2	3	4	5
116	La escuela participa en diversos programas que proporcionan apoyos para mejorar los servicios que se ofrecen.	1	2	3	4	5
117	Las mejoras de la infraestructura y equipamiento del centro escolar se deben a las gestiones realizadas por la dirección.	1	2	3	4	5
118	Los mecanismos de comunicación con los padres de los alumnos han incrementado su sentido de pertenencia.	1	2	3	4	5
119	Los mecanismos de comunicación de la escuela lograron que la comunidad escolar participara en las actividades programadas.	1	2	3	4	5
120	La comunidad escolar reconoce los beneficios de los programas y servicios que ofrece el plantel.	1	2	3	4	5
121	La infraestructura del plantel cubre las necesidades de la comunidad escolar.	1	2	3	4	5
122	La escuela cuenta con el equipo y material didáctico suficiente.	1	2	3	4	5
123	Conozco los procesos de selección de los proveedores que apoyan los servicios del plantel.	1	2	3	4	5
124	La escuela ha alcanzado satisfactoriamente los objetivos del Plan Anual de Trabajo.	1	2	3	4	5
125	La escuela ha logrado los objetivos establecidos de los programas de mejora en los que participa.	1	2	3	4	5
126	El ausentismo del personal del plantel ha disminuido.	1	2	3	4	5

GRACIAS POR SU PARTICIPACIÓN

(Anexo 6)

CUESTIONARIO PARA PADRES DE FAMILIA

Estimado(a) padre o madre de familia: este cuestionario tiene el propósito de conocer su opinión acerca de aspectos relevantes de la escuela de su hijo(a), a través de la cual se tomarán decisiones para mejorarla. Conteste con sinceridad. El cuestionario es anónimo y se garantiza la confidencialidad de sus respuestas.

INSTRUCCIONES DE LLENADO

Lea cuidadosamente cada enunciado y seleccione una opción de respuesta de acuerdo con la ESCALA DE VALORACIÓN. Marque con **una X** el recuadro que corresponda a su respuesta, tome en cuenta que el 5 corresponde al valor más alto o positivo y el 1 al valor más bajo o negativo. Marque 0 cuando no sepa o no pueda contestar. Sólo seleccione una opción por cada enunciado. A continuación se presenta la ESCALA DE VALORACIÓN con el significado de cada uno de los números.

ESCALA DE VALORACIÓN

- 1 Nada de acuerdo / Nunca / Nada**
- 2 Poco de acuerdo / Casi nunca / Poco**
- 3 Regular acuerdo / Algunas veces / Regular**
- 4 Muy de acuerdo / Casi siempre / Mucho**
- 5 Totalmente de acuerdo / Siempre / Todo**

Núm.	Enunciados	Valoración				
DIMENSIÓN PEDAGÓGICA.						
1	Me gusta cómo le enseña el profesor a mi hijo.	1	2	3	4	5
2	Yo apoyo los aprendizajes de mi hijo siguiendo las recomendaciones del profesor.	1	2	3	4	5
3	Apoyo a mi hijo dándole los materiales, alimentos y valores que mejoran su desempeño.					
4	El maestro conoce las necesidades de aprendizaje de mi hijo.	1	2	3	4	5
5	En la escuela me preguntan acerca de las necesidades de aprendizaje de mi hijo.	1	2	3	4	5
6	Si mi hijo presenta problemas de aprendizaje, el maestro me orienta con quién acudir.	1	2	3	4	5
7	La escuela me orienta para atender los problemas escolares de mi hijo.	1	2	3	4	5
8	Lo que aprenden los niños en la escuela ayuda a resolver algunos problemas de la comunidad (limpieza, reciclaje de la basura, etc.).	1	2	3	4	5
9	La escuela prepara a mi hijo para que resuelva sus problemas cotidianos y para su vida futura.	1	2	3	4	5
10	Las actividades de apoyo al aprendizaje, cultural y deportivo que realiza la escuela contribuyen a que mi hijo obtenga mejores calificaciones.	1	2	3	4	5
11	Las actividades extras (juegos, competencias, deportes, música, oratoria y otras) que realiza mi hijo en la escuela contribuyen a mejorar su aprendizaje.	1	2	3	4	5
12	Estoy contento con la manera en que la escuela me informa cómo va mi hijo.	1	2	3	4	5
DIMENSIÓN POLÍTICA						
13	Cuando mi hijo tiene un problema participo para resolverlo.					
14	Existen reglas claras de cómo se debe comportar mi hijo, los maestros y los padres.					
15	Se respetan las reglas en la escuela.					
16	Cuando surge un problema puedo llegar a acuerdos sin usar la violencia.					
17	Promuevo el respeto al maestro y el trabajo escolar con mi hijo.					
18	El director me informa sobre los planes que tiene para mejorar la escuela (política de calidad).	1	2	3	4	5
19	La escuela solicita mi opinión para mejorar los servicios que ofrece.	1	2	3	4	5
20	Se han tomado en cuenta las sugerencias que hacen los padres de familia para mejorar la escuela.	1	2	3	4	5
21	El director toma en cuenta las opiniones de la Asociación de Padres de Familia para tomar decisiones.	1	2	3	4	5
22	La Asociación de Padres de Familia ha participado en la elaboración del Proyecto Escolar.	1	2	3	4	5
23	La escuela me informa frecuentemente cómo utiliza los recursos (económicos, materiales y otros).	1	2	3	4	5
24	El director toma buenas decisiones para resolver los problemas que surgen en la escuela.	1	2	3	4	5
DIMENSIÓN SOCIAL						
25	Me siento orgulloso de que mi hijo esté en esta escuela.	1	2	3	4	5
26	Recomendaría la escuela a otros padres o madres de familia.	1	2	3	4	5
27	Me gusta participar en las actividades de la escuela.	1	2	3	4	5
28	El director me trata con respeto y cordialidad.	1	2	3	4	5
29	El director reconoce mi participación en la escuela.	1	2	3	4	5
30	El director favorece la colaboración de los padres de familia.	1	2	3	4	5
31	El director permite que la Asociación de Padres de Familia colabore en la organización de actividades.	1	2	3	4	5
32	La comunidad participa en las actividades que organiza la escuela para conservar el medio ambiente.	1	2	3	4	5
33	La escuela colabora con la comunidad en la solución de problemas educativos, sociales y de salud que se presentan.	1	2	3	4	5
34	La escuela organiza actividades extras (convivios, ceremonias, competencias deportivas, campañas de salud, limpieza y otras) para que yo participe.	1	2	3	4	5
35	Participo en actividades que benefician a la escuela.	1	2	3	4	5
36	He visto cambios favorables en la comunidad debido a la influencia de la escuela.	1	2	3	4	5

37	En la escuela me informan sobre las reuniones de la Asociación de Padres de Familia.	1	2	3	4	5
38	Estoy satisfecho porque esta escuela es de las mejores de la localidad.	1	2	3	4	5
DIMENSIÓN ADMINISTRATIVA						
39	El director da a conocer lo que pretende la escuela a corto y mediano plazos.	1	2	3	4	5
40	El director da respuesta a la solicitud de nuevos servicios escolares.	1	2	3	4	5
41	En la escuela se realizan actividades para mejorar las condiciones del edificio y mobiliario.	1	2	3	4	5
42	El director y la Asociación de Padres de Familia llevan un control de los productos y servicios que solicita la escuela.	1	2	3	4	5
43	Me siento satisfecho con la disciplina que hay en la escuela.	1	2	3	4	5
44	Me siento satisfecho con el cumplimiento del reglamento escolar.	1	2	3	4	5
45	Estoy satisfecho con los horarios que tiene la escuela.					
46	Estoy satisfecho con los eventos que se llevan a cabo en la escuela.					
47	Estoy satisfecho con la asistencia y puntualidad de los docentes.					
48	Estoy satisfecho con las salidas, excursiones y campamentos que planea la escuela.					
49	Estoy satisfecho de la comunicación que establezco con el director y maestros de la escuela.	1	2	3	4	5
50	Me informan periódicamente acerca de las mejoras que se realizan en la escuela.	1	2	3	4	5
51	El personal de la escuela atiende mis solicitudes adecuadamente.	1	2	3	4	5
52	Puedo hablar con el maestro de mi hijo cuando lo necesito.	1	2	3	4	5
53	Puedo hablar con el director de la escuela cuando lo necesito.	1	2	3	4	5
54	Con la participación del director se han obtenido recursos adicionales para la escuela (libros, muebles para los salones de clase, computadoras, televisión, video, pintura, material de construcción y otros).	1	2	3	4	5
55	Me siento satisfecho con los cambios que han realizado recientemente la escuela en el edificio y el mobiliario.	1	2	3	4	5

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

(Anexo 7)

CUESTIONARIO PARA PERSONAL DE APOYO

Este cuestionario tiene el propósito de obtener información de aspectos relevantes de la escuela, a través de la cual se detecten los puntos fuertes y las posibles áreas de mejora y sea la base para la toma de decisiones. Conteste con sinceridad. El cuestionario es anónimo y se garantiza la confidencialidad de sus respuestas.

INSTRUCCIONES DE LLENADO

Lea cuidadosamente cada enunciado y seleccione una opción de respuesta de acuerdo con la ESCALA DE VALORACIÓN. Marque con **una X** el recuadro que corresponda a su respuesta, tome en cuenta que el 5 corresponde al valor más alto o positivo y el 1 al valor más bajo o negativo. Sólo seleccione una opción por cada enunciado. A continuación se presenta la ESCALA DE VALORACIÓN con el significado de cada uno de los números.

ESCALA DE VALORACIÓN

- 1 Nada de acuerdo / Nunca / Nada
- 2 Poco de acuerdo / Casi nunca / Poco
- 3 Regular acuerdo / Algunas veces / Regular
- 4 Muy de acuerdo / Casi siempre / Mucho
- 5 Totalmente de acuerdo / Siempre / Todo

Núm.	Enunciados	Valoración				
DIMENSIÓN SOCIAL						
1	Me siento bien con migo mismo y con lo que hago en la escuela.	1	2	3	4	5
2	Escucho con atención y respeto a los alumnos, padres, compañeros y directivo.	1	2	3	4	5
3	Me expreso con claridad, oportunidad y respeto con los alumnos, padres y colegas.	1	2	3	4	5
4	Convivo respetuosamente con mi comunidad escolar.	1	2	3	4	5

5	Participo autónomamente en las actividades escolares.	1	2	3	4	5
6	Reconozco la diversidad de todos como un valor.	1	2	3	4	5
7	Me siento parte importante de la comunidad escolar.	1	2	3	4	5
8	Tomo en cuenta la opinión de los alumnos para mejorar el servicio que brindo.	1	2	3	4	5
9	Considero las sugerencias de los padres de los alumnos para mejorar el servicio que brindo.	1	2	3	4	5
10	Tomo en cuenta la opinión de mis compañeros para mejorar el servicio que brindo.	1	2	3	4	5
11	Me siento comprometido para llevar a cabo las mejoras en la escuela.	1	2	3	4	5
12	Me involucro en el trabajo colegiado.	1	2	3	4	5
13	Se me motiva a participar colectivamente en programas de salud, seguridad y culturales.	1	2	3	4	5
14	Me siento satisfecho(a) por el nivel de logro de los objetivos y metas planteados en el centro escolar, para los servicios que brindo.	1	2	3	4	5
15	Mi trabajo es reconocido por la mayoría de la comunidad escolar.	1	2	3	4	5
16	El director fomenta el trabajo en equipo y las buenas relaciones interpersonales entre todos los que trabajamos en la escuela.	1	2	3	4	5
17	La dirección reconoce mi labor y participación en las actividades de la escuela.	1	2	3	4	5
18	Se manifiestan actitudes de respeto y cordialidad entre todos los que trabajamos en la escuela.	1	2	3	4	5
19	En la escuela se realizan acciones que motivan, satisfacen y fortalecen mis relaciones y mi compromiso laboral.	1	2	3	4	5
20	En el centro escolar se promueven y fomentan hábitos que nos previenen enfermedades y riesgos físicos o psicológicos.	1	2	3	4	5
DIMENSIÓN POLÍTICA.						
21	Soy tratado con respeto y tolerancia.	1	2	3	4	5
22	Incorporo formas novedosas en la prestación de mis servicios.	1	2	3	4	5
23	El conocimiento de prácticas exitosas de otros centros relacionadas con la actividad que desempeño, me ha permitido incorporar nuevas estrategias en la prestación de mis servicios.	1	2	3	4	5
24	Estoy satisfecho(a) porque mis propuestas se toman en cuenta en las decisiones de la escuela.	1	2	3	4	5
25	Se evalúa mi desempeño laboral en la escuela.	1	2	3	4	5
26	La dirección me anima a tomar cursos de capacitación, dentro o fuera de la escuela, para mejorar los servicios que brindo.	1	2	3	4	5
27	El director promueve principios éticos y valores que contribuyen a la mejora continua.	1	2	3	4	5
28	El director promueve e impulsa acciones para la mejora del centro escolar.	1	2	3	4	5
29	Los conflictos que se presentan en la escuela son resueltos de manera eficaz y oportuna entre el director y el personal involucrado.	1	2	3	4	5
30	Los conflictos han bajado debido a las acciones que se han implementado.	1	2	3	4	5
31	La dirección me informa acerca de las principales actividades académicas y administrativas programadas durante el ciclo escolar.	1	2	3	4	5
32	El directivo promueve la autoevaluación para mejorar mi desempeño.	1	2	3	4	5
33	El directivo reconoce mis logros.	1	2	3	4	5
34	El director me involucra en las acciones de mejora del centro escolar.	1	2	3	4	5
35	La dirección toma en cuenta mis opiniones y sugerencias para llevar a cabo acciones que mejoran el funcionamiento del plantel.	1	2	3	4	5
36	En el centro escolar se utiliza información actualizada para la toma de decisiones y la modificación de los servicios que brinda.	1	2	3	4	5
37	Los canales de comunicación establecidos en la escuela son claros y oportunos.	1	2	3	4	5
38	El director permite la negociación para resolver conflictos.	1	2	3	4	5
39	El director utiliza la mediación cuando surgen conflictos entre los integrantes de la escuela.	1	2	3	4	5
40	El director promueve que nadie sea excluido de las actividades y beneficios de la escuela.	1	2	3	4	5
DIMENSIÓN ADMINISTRATIVA						
41	En la escuela planeamos todas las actividades que se realizan.	1	2	3	4	5
42	Las actividades que se realizan en la escuela se llevan en orden, calma y respeto.	1	2	3	4	5
43	Al finalizar las actividades de la escuela todos las evaluamos.	1	2	3	4	5

44	La escuela rinde informes sobre las actividades y los recursos que utiliza.	1	2	3	4	5
45	Las instalaciones del plantel cubren las necesidades de la comunidad escolar.	1	2	3	4	5
46	En la escuela se utiliza información relevante y las nuevas tecnologías para mejorar los servicios que ofrece.	1	2	3	4	5
47	El director me motiva a realizar actividades y acciones novedosas.	1	2	3	4	5
48	El director distribuye equitativamente el trabajo.	1	2	3	4	5
49	El director reconoce implementa formas novedosas y el uso de tecnologías como un elemento que permite mejorar mi desempeño.	1	2	3	4	5
50	El director supervisa periódicamente mi desempeño para proponerme estrategias de mejora.	1	2	3	4	5
51	Registro y doy seguimiento a la planeación, desarrollo y evaluación de la presentación de mis servicios.	1	2	3	4	5
52	En la escuela registro y comparto las prácticas que han dado buenos resultados.	1	2	3	4	5
53	Se me asignan actividades de acuerdo con mi perfil profesional y necesidades de la escuela.	1	2	3	4	5
54	A partir de los resultados de las evaluaciones que se realizan en la escuela he modificado la prestación de mis servicios.	1	2	3	4	5
55	Participo en las actividades de capacitación y actualización que se promueven en la escuela.	1	2	3	4	5
56	He logrado los objetivos establecidos en los programas de mejora en los que participo.	1	2	3	4	5
57	Mi participación en programas de capacitación y actualización ha mejorado los servicios que brindo.	1	2	3	4	5
DIMENSIÓN PEDAGÓGICA.						
58	Las acciones de la escuela han mejorado la preparación de los alumnos.	1	2	3	4	5
59	Los maestros me parecen bien dirigidos y con capacidades pedagógicas buenas.	1	2	3	4	5
60	Si tuviera un hijo en edad escolar lo inscribiría en la escuela donde trabajo.	1	2	3	4	5

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN



(Anexo 8)
Observaciones.
 Escuela Primaria
 TLAMACHKALI
 52-2284-548-40-x-022
 C. C. T. 09DPR2039N
 Ciclo 2012-2013



Guía de Observación para visita Técnico - Pedagógica a Grupo

Fecha: _____ Hora: _____ Grado y grupo: _____

Número de alumnos inscritos: Hombres _____ Mujeres _____

Asistencia: Hombres _____ Mujeres _____

Área de trabajo y actividad en la que se encontraba trabajando el docente al iniciar la observación: _____

- 1 ¿El grupo cuenta con horarios de clase?
 - 2 ¿Cuenta con planeación revisada por el Director?
 - 3 ¿Desarrolla la clase de acuerdo a la planeación efectuada?
 - 4 ¿Considero eje, tema, proyecto, contenido o aprendizaje esperado al dar la clase?
 - 5 ¿Al iniciar la clase considero los aprendizajes previos?
 - 6 ¿Motivo a los alumnos para abordar la actividad de clase?
 - 7 ¿Las actividades son propicias para lograr la enseñanza - aprendizaje?
 - 8 ¿El docente utilizo material didáctico adecuado?
 - 9 ¿El desarrollo de la clase muestra previsión, anticipación y flexibilidad?
 - 10 ¿Al término de la actividad el docente efectuó actividades de cierre?
 - 11 ¿Se evaluaron los procesos educativos, (diagnostico, desarrollo, terminal)?
 - 12 ¿Existe un manejo adecuado de la dinámica del grupo?
 - 13 ¿Se fomentan hábitos de higiene o seguridad relacionados con el aprendizaje abordado?
 - 14 ¿Se fomentan valores éticos o morales relacionadas con el aprendizaje abordado?
 - 15 ¿Se fomentan aspectos estéticos con respecto al aprendizaje abordado?
 - 16 ¿Se fomenta el trabajo grupal respetando la diversidad?
 - 17 ¿El docente tiene evidencias del desarrollo educativo de cada alumno?
- PARTICIPACIÓN DEL GRUPO**
- 18 ¿Los alumnos se vieron interesados en las actividades?
 - 19 ¿Los alumnos se muestran atentos y respetuosos?

- 20 ¿Los alumnos siguen instrucciones?
 21 ¿Los alumnos cuentan con materiales solicitados con anticipación?
 22 ¿Los alumnos muestran capacidad de trabajo en equipo?
 23 ¿Los alumnos muestran hábitos de higiene y seguridad?
 24 ¿Los alumnos muestran valores de solidaridad y colaboración?
 25 ¿Los alumnos muestran aspectos estéticos en sus trabajos?

USO DE MATERIALES

- 26 ¿Se cuenta con libros de texto?
 27 ¿Se utilizan?
 28 ¿Se evalúan?
 29 ¿Cuadernos con ejercicios variados y sistemáticos?
 30 ¿Cuadernos evaluados?
 31 ¿Se registran fechas, títulos e indicaciones?
 32 ¿Existe ejercicios de practica de comunicación social?
 33 ¿Existen problemas, retos o ejercicios matemáticos?

Observaciones del director:

Sugerencias:

Indicaciones:

Observaciones del docente de grupo:

Anexo 9

Auto evaluación docente:

Considero que he alcanzado los siguientes niveles:

SABERES PEDAGÓGICOS:	NUNCA	A VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
RECONOZCO LAS CAPACIDADES DE CADA UNO DE MIS ALUMNOS				
PROMUEVO CONOCIMIENTOS DE HIGIENE Y SEGURIDAD				
PROMUEVO LA VIDA AUTOSUSTENTABLE				
PROMUEVO LA REFLEXIÓN DE LA VIDA SOCIAL				
PROMUEVO LA UTILIZACIÓN DE LA TECNOLOGÍA PARA MEJORAR LA VIDA				
PROMUEVO UN PENSAMIENTO LÓGICO MATEMÁTICO				
PROMUEVO LAS CAPACIDADES DE DIALOGO Y COMUNICACIÓN SOCIAL				
ORGANIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA:	NUNCA	A VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
PLANEO MIS ACTIVIDADES CON RESPECTO A PROPÓSITOS				
DESARROLLO MIS CLASES MOTIVANDO, EXPLICANDO, CONFRONTANDO				
DIAGNOSTICO, EVALUÓ, RETROALIMENTO Y VALORO LAS ACTIVIDADES				
SOY FLEXIBLE Y ME AUTOCORRIJO EN LAS ACTIVIDADES EDUCATIVAS				
COMUNICACIÓN	NUNCA	A VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
ESCUCHO CON ATENCIÓN Y RESPETO A MIS ALUMNOS, COLEGAS Y PADRES				
ME EXPRESO CON CLARIDAD Y OPORTUNIDAD				
LEO DE FORMA QUE MOTIVE LA LECTURA EN LOS OTROS				
ESCRIBO COTIDIANAMENTE SOBRE LOS SUCESOS ESCOLARES				
INTERACCIÓN SOCIAL	NUNCA	A VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
CONVIVO RESPETUOSAMENTE CON MIS COMUNIDAD ESCOLAR				

PARTICIPO AUTÓNOMAMENTE EN LAS ACTIVIDADES ESCOLARES				
RECONOZCO LA DIVERSIDAD DE TODOS COMO UN VALOR				
ATIENDO LOS CONFLICTOS QUE SE PRESENTAN COTIDIANAMENTE				
RESUELVO CONFLICTOS DE UNA MANERA PROPOSITIVA				
MIS CLASES SON INCLUSIVAS Y SIRVEN PARA QUE TODOS PARTICIPEN.				
AUTOFORMACIÓN PERSONAL	NUNCA	A VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
ATIENDO LAS NECESIDADES E INTERESES DE MIS ALUMNOS				
CONTINUAMENTE BUSCO NUEVAS FORMAS DE TRABAJO CON MIS ALUMNOS				
BUSCO ACTUALIZARME DE MANERA CONTINUA				
ESTOY DEFINIDO POLÍTICAMENTE Y MANTENGO UNA CONCIENCIA CRITICA				

(Anexo 10)
Diario de campo del director.

Lugar y fecha: _____

Suceso o evento:

Inicio:

Inicio	Desarrollo	Desenlace

Reflexión:

(Anexo 11)
Grupo de discusión.

Tiempo estimado 1 hora con 4 a 8 participantes.

Agenda de trabajo:

1. Bienvenida.
2. Aprobación individual para la grabación de la reunión.
3. Propósito de la reunión.
4. Pregunta inicial. ¿Situación conflictiva?
5. Exposición de puntos de vista.
6. Pregunta de aportes de resolución. ¿Cómo lo resolvemos?
7. Exposición de alternativas.
8. Selección de alternativas viables. ¿Cuál es la mejor solución y por qué?
9. Determinación de acciones.
10. Asumir compromisos por escrito.
11. Determinar la próxima reunión.
12. Finalizar la reunión.

Anexo 12.
TRABAJO SOBRE UN CASO

Al finalizar el primer bimestre el profesor del grupo de 1ºA tuvo una reunión con los padres de familia para darles a conocer las calificaciones de sus hijos. En esa reunión una madre de familia reclamo airadamente, al profesor, su falta de capacidad para motivar a su hijo y por ende el bajo desempeño que su hijo alcanzó.

El profesor le expresó que él tenía la obligación de explicar con claridad y hacer ver la importancia de aprender esos contenidos, pero que no podía asegurar el nivel de aprendizaje de cada uno de los alumnos. Ya que los alumnos tienen la responsabilidad de poner atención, estudiar y aprovechar las explicaciones que él les daba.

El profesor: comento a sus compañeros que estaba muy descontento e irritado con la actitud de una madre que justificaba la apatía e irresponsabilidad de su hijo. Él había hecho un esfuerzo por organizar y estructurar adecuadamente la información en sus explicaciones así como de procurarles los materiales y las experiencias más adecuadas para asegurar el aprendizaje de los

alumnos y ahora le echaban la culpa por la mala actitud de un alumno que no estudiaba. El profesor, con muchos años de experiencia y gran conocedor de los contenidos, decía haber conseguido un ambiente adecuado en el grupo, ya que la mayoría de los alumnos atendía y entendía las explicaciones y aprovechaban el tiempo de trabajo personal. Los resultados le había dado la razón ya que había obtenido buenas calificaciones los alumnos comprometidos con el estudio. Comentó que podía pronosticar los resultados de los alumnos a partir de las primeras sesiones de clase: analizando su comportamiento durante las explicaciones, el tipo de preguntas que hacían, el lugar en el que se sentaban... y con ello podía prever quienes eran los brillantes, quienes los trabajadores, los que iban a tener dificultades y los que no iban a sacar nada de provecho. El alumno cuya madre protestaba no había trabajado nada durante el curso, mostraba mala conducta, desinterés y falta de responsabilidad.

La madre: explicaba a otros padres que estaba muy descontenta con este profesor, decía que no sabía tratar a los alumnos y que las calificaciones de su hijo se lo corroboraban, sus clases aburren a los niños y por eso dejaban de estudiar. Ella entendía que su hijo era un niño con gran capacidad y creía que la falta de trabajo era debida a que el profesor no había sabido como motivarle. Su hijo necesitaba estar motivado para esforzarse, esto también es función del profesor y que la única medida tomada con su hijo había sido relegarlo de la clase.

El alumno: decía a un amigo que su madre tenía toda la razón. Seguro de que el profesor se habría metido con él, porque estaba clarísimo que le tenía mala fe desde principio del año y ya la había agarrado contra él. Es cierto que no estudiaba pero se le habían quitado las ganas porque todo era puro rollo y además el profesor nunca lo iba a aprobar.

En equipo colegiado analicen este caso lo más profundamente que puedan haciendo un registro de sus observaciones, puntos de vistas y posibilidades de solución.

Reflexione sobre las siguientes preguntas:

- ¿Cuál es el problema escolar por resolver?
- ¿Cuáles son las partes involucradas?
- ¿Cómo percibe cada parte del problema?
- ¿Cuáles son los intereses de cada parte en conflicto?
- ¿Cómo le hace sentir este conflicto?
- ¿Cómo se sentirán las personas involucradas en el conflicto?
- ¿Qué medidas concretas podrían fomentar la empatía, la confianza y el respeto entre las partes en conflicto?
- ¿Hay acuerdos entre las partes para encontrar soluciones?
- ¿Cómo intervendrías ante esta situación conflictiva?
- ¿Escucharías la posición de cada parte involucrada o impondrías una solución?
- ¿Cómo ejercen el poder cada parte involucrada en el conflicto?
- ¿Existen estereotipos, rumores o chismes que compliquen el conflicto?
- ¿Cuál sería la propuesta de solución para cada parte en conflicto?
- ¿Cuáles soluciones implican el compromiso solo de la otra parte?
- ¿Existe una propuesta que conjunte la satisfacción de las necesidades de los otros?
- ¿Qué solución traería beneficios a todas las partes involucradas? ¿Por qué?
- ¿En qué tienen que ceder cada parte para darle cause a la solución planteada?
- ¿A qué acuerdos tienen que llegar para solucionar el conflicto?

Indicadores de desempeño.	Conocimientos.	Habilidades de pensamiento.	Destrezas	Actitudes.
Identifico situaciones de conflicto dentro y fuera del aula.	La observación como medio para identificar, evidenciar y evaluar los procesos conflictivos.	Observación. Registro.	Discriminar estados de ánimo.	Empatía con los derechos humanos.
Dejo testimonios escritos de los inicios, procesos y soluciones de los conflictos suscitados en el ámbito escolar.	La normatividad institucional como marco de acción. (Apoyo o limitante en el tratamiento del conflicto).	Análisis. Reflexión de los procesos.	Escuchar atentamente las posiciones en conflicto. Registrar puntualmente los procesos conflictivos.	Asumir y reconocer la función de un servidor público. Asumir las responsabilidades de los servidores públicos.
Analizo con mis colegas las situaciones problemáticas que se presenten en la escuela.	Marco social que rodea el contexto escolar y áulico. Conocimiento, uso y manejo de	Evaluación.	Dialogar sin descalificar posiciones. Instrumentar medidas para disminuir la gravedad del conflicto y evaluarlas	Mediación entre el irruptor y el afectado. Procesos de comunicación centrados en la escucha.

	instrumentos para recabar información.			Colaboración grupal para la resolución de conflictos.
Observaciones:				

PLAN DE EVALUACIÓN

Aspectos a evaluar.	Indicadores para tomar en cuenta.	Porcentaje de calificación.	Metodología de análisis.
Diagnóstico:			
Sondeo inicial de los conocimientos, habilidades y actitudes de los docentes ante la labor de resolver conflictos.	<p>Conocimientos: Qué sabe sobre el conflicto.</p> <p>Habilidades: Qué hace para identificarlo Cómo realiza su seguimiento Qué instrumentos utiliza. Qué tipo de hipótesis hace con respecto a los conflictos. Cómo las trabaja y evalúa.</p> <p>Actitudes: Cómo se comporta frente a un conflicto. Cuándo lo atiende. Qué posición adopta ante el conflicto. Cómo se siente y cómo hace sentir a los demás ante un conflicto.</p>	No aplica.	<p>Cualitativo: Qué conocimientos manifiesta.</p> <p>Cómo expresa sus opiniones y cómo atiende la de los demás. Qué tipo de hipótesis realiza con respecto al conflicto.</p> <p>Cómo participa y que interés demuestra.</p>
Proceso: Aspectos Formativos.			
Desarrollo de un instrumento de registro para realizar una observación y que permita exponer un caso conflictivo a sus demás compañeros.	<p>Conocimientos: Manejo de tablas, formatos, matrices y guías de observación.</p> <p>Habilidades: Diseño del instrumento. Elaboración del instrumento. Aplicación del instrumento.</p> <p>Actitudes: Cumplimiento de la tarea encomendada.</p>	25%	<p>Cualitativo: Congruencia, pertinencia, claridad, sistematicidad, aplicabilidad.</p> <p>Cuantitativo: Lista de cotejo:</p>
Exposición y debate de un caso conflictivo.	<p>Conocimientos: Exposición y debate.</p> <p>Habilidades: Exposición clara, sistemática y congruente. Exposición ideas y defensa de las mismas mediante argumentos.</p> <p>Actitudes: Participación activa. Respeto a las ideas de los demás.</p>	10%	<p>Cualitativo: Congruencia, pertinencia, claridad, sistematicidad.</p> <p>Cuantitativo: Lista de cotejo:</p>
Elaboración de un informe sobre un caso conflictivo.	<p>Conocimientos: Estructura de los informes.</p> <p>Habilidades: Diseño del informe. Elaboración del informe.</p> <p>Actitudes:</p>	25%	<p>Cualitativo: Congruencia, pertinencia, claridad, sistematicidad.</p> <p>Cuantitativo: Lista de cotejo:</p>

	Cumplimiento de la tarea encomendada.		
Investigación bibliográfica sobre un caso conflictivo.	<p>Conocimientos: Investigación bibliográfica.</p> <p>Habilidades: Búsqueda de información. Selección de información. Agrupación y presentación de la información.</p> <p>Actitudes: Cumplimiento de la tarea encomendada.</p>	15%	<p>Cualitativo: Congruencia, pertinencia, claridad, sistematicidad.</p> <p>Cuantitativo: Lista de cotejo:</p>
Elaboración de expedientes.	<p>Conocimientos: Composición de un expediente.</p> <p>Habilidades: Diseño del expedientes. Elaboración de expedientes. Resguardo de los expedientes.</p> <p>Actitudes: Cumplimiento de la tarea encomendada.</p>	25	<p>Cualitativo: Congruencia, pertinencia, claridad, sistematicidad.</p> <p>Cuantitativo:</p>
Sumativos: Resultados esperados			
Conocimientos, habilidades y actitudes de los docentes ante la labor de resolver conflictos.	<p>Conocimientos: Identifica al conflicto como una constante humana susceptible de ser atendida. Identifica al conflicto como una posibilidad de aprendizaje.</p> <p>Habilidades: Utiliza la observación para identificar el conflicto. Realiza el seguimiento del conflicto utilizando instrumentos de observación o de registro. Entiende el conflicto como un proceso de transformación. Interviene en los conflictos mediando entre los intereses de las partes.</p> <p>Actitudes: Tiene una posición conciliadora frente al conflicto. Atiende cualquier situación conflictiva en el momento que surge. No toma posiciones irreconciliables y mantiene el dialogo durante todo el proceso conflictivo. Demuestra seguridad, respeto y una actitud equilibrada ante el conflicto.</p>	100 %	<p>Cualitativo: Qué conocimientos manifiesta.</p> <p>Cómo expresa sus opiniones y cómo atiende la de los demás. Qué tipo de hipótesis realiza con respecto al conflicto. Se utilizará una rúbrica.</p> <p>Cómo participa y que interés demuestra. Se utilizará una rúbrica.</p> <p>Cuantitativo: Formación de un portafolio con los expedientes de los conflictos que maneja.</p>

Anexo 13

Rubrica para evaluar el nivel de logro en el proceso formativo.

Identifica la génesis y desarrollo de los sucesos conflictivos. Interviene en la resolución de conflictos utilizando diversas estrategias. Evalúa cada uno de los procesos y estrategias seguidas para resolver el conflicto.	Indicadores	Descriptoros				
		1	2	3	4	5
	Identifico situaciones de conflicto dentro y fuera del aula.	No se percata de situaciones conflictivas.	Se percata de situaciones conflictivas cuando alguien le advierte.	Se percata de situaciones conflictivas cuando ya están en proceso.	Se percata de situaciones conflictivas cuando estas inician.	Es capaz de identificar elementos que anticipan los conflictos.
	Dejo testimonios escritos de los inicios, procesos y soluciones de los conflictos suscitados en el ámbito escolar.	No elabora ningún tipo de registro de las situaciones conflictivas.	Elabora documentos normativos para sancionar los hechos de una situación conflictiva.	Registra ocasionalmente sucesos conflictivos que llaman su atención.	Registra sucesos conflictivos y deja evidencias de su actuación de manera esporádica.	Registra sucesos conflictivos de manera sistemática desde su inicio hasta su conclusión.
	Analizo con mis colegas las situaciones problemáticas que se presenten en la escuela.	Oculta los sucesos conflictivos por considerarlos una desviación de los objetivos educativos.	No suele comentar los sucesos conflictivos.	Comenta los sucesos conflictivos solo con personas allegadas a él.	Comenta los sucesos conflictivos solo con algunos integrantes de la comunidad.	Comenta y analiza los sucesos conflictivos en juntas de consejo técnico.
	Atiendo de manera oportuna los conflictos en el aula, la escuela y la comunidad escolar.	No atiende los procesos conflictivos.	Trata los procesos conflictivos solo cuando llegan a cierto nivel problemático.	Atiende los procesos conflictivos sólo cuando se le pide intervenir.	Atiende los procesos conflictivos cuando existen indicios de ellos.	Atiende de manera anticipada los conflictos tomando medidas precautorias.
	Empleo el diálogo y la negociación como estrategias para el logro de acuerdos y solución a los conflictos.	Impone sanciones y soluciones ante los hechos conflictivos.	Determina las acciones que son necesarias para resolver el conflicto.	Escucha a la parte afectada y brinda soluciones de acuerdo a sus demandas.	Escucha y dialoga con las partes en conflicto antes de determinar una solución al problema.	Utiliza la escucha y el dialogo entre las partes en conflicto para generar acuerdos y soluciones a los problemas.
	Establezco acuerdos, los respeto y propicio que se cumplan para transformar el ambiente escolar.	No muestra ninguna disponibilidad para intervenir en procesos de conflicto y negociación en los que no está directamente implicado.	Le cuesta trabajo mantenerse imparcial ante el conflicto e intervenir como mediador en situaciones de conflicto	Muestra disponibilidad para ejercer el rol de mediador siendo bien aceptado por las partes en conflicto.	Mantiene una posición adecuada cuando ejerce funciones de mediador, facilitando los acuerdos y compromisos entre las partes.	Es elegido como mediador en situaciones de conflicto manteniéndose colaborador con las partes hasta construir juntos una salida consensuada y asumir compromisos satisfactorios y duraderos.
	Me apoyo con personal especializado para resolver conflictos.	Actúa precipitadamente buscando salidas rápidas ante el conflicto sin implicar a nadie más.	Ante un conflicto busca asesoría de sus autoridades.	Manifiesta interés por profundizar en el desarrollo de los conflictos mediante el	Busca ayuda entre los miembros de su comunidad para resolver los conflictos.	Busca material especializado o personas versadas en el conflicto para sustentar sus actuaciones al

				dialogo con los demás.		resolver los conflictos.
	Reconozco la responsabilidad de trabajar con seres humanos en su proceso de formación y de implementar acciones para atender sus conflictos.	Actúa precipitadamente buscando salidas rápidas ante el conflicto, sin analizar las dimensiones y procesos implicados en el mismo.	Le cuesta trabajo analizar y comprender el proceso de desarrollo del conflicto, así como las dimensiones afectivas y cognitivas implicadas.	Sabe analizar que ha sucedido en las distintas fases y secuencias de gestación y desarrollo del conflicto.	Analiza el proceso del conflicto teniendo en cuenta las emociones, representaciones y conductas implicadas en el mismo.	Analiza y comprende en profundidad como se siente, qué piensan y cómo actúan en cada momento las partes implicadas en el conflicto.
	Analizó y reflexiono las evidencias exitosas de mi práctica en la resolución de conflictos, cumpliendo con los requerimientos legales, administrativos y sociales de la labor directiva.	No se muestra capaz de analizar las evidencias de su práctica al tratar conflictos ni cumple con las expectativas de la función directiva.	Es capaz de situarse en una posición positiva ante las evidencias de su gestión al resolver conflictos.	Valora el potencial positivo y transformador del conflicto, por lo que aboga por un tratamiento constructivo del mismo mejorando su función directiva.	Sabe llevar el conflicto a un terreno positivo que facilita el dialogo, la negociación y el compromiso entre las partes haciendo de su función directiva un punto de encuentro.	Muestra una actitud positiva y colaborativa ante el conflicto, promoviendo una integración constructiva entre las partes que deriva en logros y mejoras claramente perceptibles para los implicados.

De 0 a 9 es necesario retomar todas las actividades porque existen muchas debilidades.

De 10 a 18 es necesario retomara actividades que promuevan el logro de los indicadores con mayor debilidad.

De 19 a 27 es necesario identificar los indicadores que son susceptibles de mejora.

De 28 a 36 sería conveniente trabajar aquellos indicadores que no han sido consolidados.

De 37 a 45 Existen muchas fortalezas que permiten el éxito del trabajo con conflictos.

DIAGNOSTICO:

AUTO EVALUACIÓN:

Esta evaluación nos permitirá identificar fortalezas y debilidades dentro de la función directiva con respecto al tratamiento de conflictos por lo que le pedimos contestar ajustándose, lo más que se pueda, a su caso y tomando en cuenta los siguientes parámetros:

1. Nunca
2. A veces
3. Casi siempre
4. Siempre

Indicadores	Escala			
	1	2	3	4
Identifico situaciones de conflicto dentro y fuera del aula.				
Dejo testimonios escritos de los inicios, procesos y soluciones de los conflictos suscitados en el ámbito escolar.				
Analizo con mis colegas las situaciones problemáticas que se presenten en la escuela.				
Atiendo de manera oportuna los conflictos en el aula, la escuela y la comunidad escolar.				
Empleo el diálogo y la negociación como estrategias para el logro de acuerdos y solución a los conflictos.				
Establezco acuerdos, los respeto y propicio que se cumplan para transformar el ambiente escolar.				

Me apoyo con personal especializado para resolver problemáticas.				
Reconozco la responsabilidad de trabajar con seres humanos en su proceso de formación y de implementar acciones para atender sus conflictos.				
Analizó y reflexiono las evidencias exitosas de mi práctica en la resolución de conflictos, cumpliendo con los requerimientos legales, administrativos y sociales de la labor directiva.				
Subtotal				
Total				

Nota: Tenga en cuenta que al terminar esta autoevaluación será compartida con sus compañeros.

Para fines de análisis colorea de rojo el número 1, de amarillo el número 2, de verde el número 3 y de azul el número 4.

Cuenta las casillas marcadas en cada columna y multiplíquelas por el número de su encabezado. Por último sume los totales de cada columna y compárelos con la siguiente rubrica.

NOMBRE DEL PARTICIPANTE.	Nivel de desempeño				
	De 0 a 9 es necesario retomar todas las actividades porque existen muchas debilidades.	De 10 a 18 es necesario retomara actividades que promuevan el logro de los indicadores con mayor debilidad.	De 19 a 27 es necesario identificar los indicadores que son susceptibles de mejora.	De 28 a 36 sería conveniente trabajar aquellos indicadores que no han sido consolidados.	De 37 a 45 Existen muchas fortalezas que permiten el éxito del trabajo con conflictos.
1.					
2.					
3.					
4.					

Esta escala estimativa nos permitirá evaluar las fortalezas y debilidades de los directores al elaborar un instrumento de observación con respecto al tratamiento de conflictos.

Parámetros:

1. No se presenta el atributo.
2. El atributo está presente
3. El atributo está presente y es funcional.
4. El atributo está presente y es sobresaliente.

Indicadores	Nivel del atributo.			
	1	2	3	4
1. ¿El formato tiene título y es claro en cuanto a su propósito?				
2. ¿Hay datos de identificación?				
3. ¿Existe propósito(s) escrito?				
4. ¿Existe una lógica en cuanto a su estructura?				
5. ¿Rescata los elementos esenciales de una descripción?				
6. ¿Existen instrucciones que permitan su adecuada instrumentación?				
7. ¿Es práctico y funcional?				
8. ¿Permite el rescate información de forma sencilla?				
9. ¿Permite registrar datos cualitativos y cuantitativos?				
10. ¿Es innovador?				
Subtotal				
Total				

RUBRICA

Para fines de análisis colorea de rojo el número 1, de amarillo el número 2, de verde el número 3 y de azul el número 4.

Cuenta las casillas marcadas en cada columna y multiplíquelas por el número de su encabezado. Por último sume los totales de cada columna y compárelos con la siguiente rubrica.

NOMBRE DEL PARTICIPANTE.	Nivel de desempeño			
	De 0 a 10 es necesario retomar todos los indicadores porque existen muchas debilidades.	De 11 a 20 es necesario retomara los indicadores con mayor debilidad.	De 21 a 30 es necesario identificar los indicadores que son susceptibles de mejora y trabajarlos para que sean consolidados.	De 31 a 40 demuestra resultados que permiten asegurar un trabajo exitoso.
5.				
6.				
7.				
8.				

Esta escala estimativa nos permitirá evaluar las fortalezas y debilidades de los docentes al realizar la observación de un conflicto.

Parámetros:

1. No aceptable. 2. Regular. 3. Bien. 4. Muy bien.

Indicadores	Criterios de ejecución.			
	1	2	3	4
1. ¿Realiza una observación, sobre algún acontecimiento conflictivo, utilizando el formato unificado y tomando en cuenta la estructura, ortografía y redacción al elaborar el reporte?				
2. ¿Presenta los resultados de su observación mediante una exposición clara, sistemática y objetiva?				
3. ¿Escucha las narraciones, realizadas por sus compañeros, de forma atenta y respetuosa?				
4. ¿Hace comparaciones entre la situación expuesta y algunas experiencias similares que se le presentaron?				
5. ¿Señala la forma en que se abordó el conflicto y la forma en que se le dio causa?				
6. ¿Señala y justifica algunas alternativas para solucionar el conflicto estudiado argumentando y fundamentando sus puntos de vista sobre el mismo?				
7. ¿Identifica la relación causa efecto de las acciones propuestas para resolver el conflicto de acuerdo al contexto?				
8. ¿Señala las variables puestas en juego para gestionar la solución del problema?				
9. ¿Realiza una investigación bibliográfica, en diversas fuentes de información, sobre los conflictos observados y confrontados?				
10. ¿Enriquece los materiales de las observaciones mediante las aportaciones documentales pertinentes?				
11. ¿Ampliar la información adquirida por la observación inicial mediante el uso de otros elementos disponibles?				
12. ¿Identifica las posibilidades y restricciones en la actuación institucional para resolver los conflictos?				
13. ¿Pone en práctica las acciones consensadas para gestionar la resolución de los conflictos?				
14. ¿Evalúa, en equipo, los resultados de las acciones y retroalimentar los procesos construidos?				
15. ¿Elabora reportes que registren las observaciones, la gestión y la evaluación del conflictivo y los agrupan en expedientes?				
16. ¿Crear colectivamente un diagnostico poniendo atención en las relaciones causales de los conflictos?				
17. ¿Desarrolla perfiles de acuerdo a las relaciones causales manifestadas en los conflictos tratados?				
Subtotal				
Total				

RUBRICA

Para fines de análisis colorea de rojo el número 1, de amarillo el número 2, de verde el número 3 y de azul el número 4.

Cuente las casillas marcadas en cada columna y multiplíquelas por el número de su encabezado. Por último sume los totales de cada columna y compárelos con la siguiente rubrica.

NOMBRE DEL PARTICIPANTE.	Nivel de desempeño			
	De 0 a 17 es necesario retomar todos los indicadores porque existen muchas debilidades.	De 18 a 34 es necesario retomara los indicadores con mayor debilidad.	De 35 a 51 es necesario identificar los indicadores que son susceptibles de mejora y trabajarlos para que sean consolidados.	De 51 a 68 demuestra resultados que permiten asegurar un trabajo exitoso.
1.				
2.				
3.				
4.				