



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD UPN 095 AZCAPOTZALCO
MAESTRIA EN EDUCACIÓN BÁSICA

**LA GESTIÓN DEL CONFLICTO COMO MEDIO PARA
POTENCIALIZAR CAMBIOS POSITIVOS EN EL
COMPORTAMIENTO DE LOS ESTUDIANTES CON CONDUCTA
DISRUPTIVA**

Tesis

Que para obtener el grado de
Maestra en Educación Básica

P R E S E N T A

Maria Estefany Ramirez Campos

Director de tesis: Dr. Wenceslao Sergio Jardón Hernández

Ciudad de México, Noviembre 2017



UNIDAD UPN 095 DF. AZCAPOTZALCO
095/370/2017.

México D. F. a 11 de octubre de 2017.

DICTAMEN APROBATORIO

Mtra. Ericka Alejandra Mejía Carrasco
Subdirectora de Servicios Escolares
Universidad Pedagógica Nacional
Presente

En relación con la tesis de maestría: "La gestión del conflicto como medio para potencializar cambios positivos en el comportamiento de los estudiantes con conducta disruptiva", que presenta **María Estefany Ramírez Campos**, a propuesta del Dr. Wenceslao Sergio Jardón Hernández, los abajo firmantes, miembros del jurado comunicamos que cumple con los requisitos necesarios para presentar el examen de grado correspondiente.

Presidente: Dr. Wenceslao Sergio Jardón Hernández

Secretario: Dra. Margarita Berenice Gutiérrez Hernández

Vocal: Mtro. Felipe Bonilla Castillo

El examen está programado para el 17 de noviembre del año en curso a las 18:00 hrs. en el Auditorio de esta Unidad.

Atentamente
"Educar para Transformar"

Dr. Nicolás Juárez Garduño
Director



S.E.P.
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
UNIDAD 095
D.F. AZCAPOTZALCO

C.c.p. Sustentante
C.c.p. Archivo
C.c.p. Minutario

NJG/NVBE/rrc.

DEDICATORIAS

A mi **familia**, por ser el pilar en todo lo que soy, en mi formación académica y de vida, por su amor y apoyo incondicional mantenido a través del tiempo.

A **Lucy**, porque nos apoyamos mutuamente en nuestra formación profesional y laboral, y el acompañamiento sincero en el proceso de crecimiento como docente.

A los **profesores**, que marcaron cada etapa de este camino hacia la culminación de la maestría, y que me ayudaron en asesorías y dudas presentadas en la elaboración y culminación de la tesis.

A **ti**, por compartir momentos significativos conmigo y por siempre estar dispuesto a escucharme y ayudarme incondicionalmente en cada momento.

A la **vida**, por darme la oportunidad de vivir y fortalecer mi corazón y mi mente, por haberme puesto en el camino a aquellas personas que son mi soporte y compañía.

Finalmente, a mí, por no desistir y enfrentar el reto que, aún con miedo sabía era el camino correcto y debía hacerlo.

Y nuevamente, estoy en busca de un nuevo camino...

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	7
CAPÍTULO 1. CONTEXTO METODOLÓGICO	9
1.1. <i>Planteamiento del problema</i>	9
1.2. <i>Justificación</i>	15
1.3. <i>Objetivos</i>	17
1.4. <i>Metodología de la investigación</i>	18
1.5. <i>Elementos metodológicos de la intervención</i>	18
1.6. <i>Diagnóstico</i>	25
1.6.1. <i>Instrumentos</i>	27
1.6.2. <i>Aplicación de instrumentos</i>	27
1.6.3. <i>Análisis de resultados del instrumento “Entrevista sobre el abordaje del conflicto escolar”</i>	28
1.6.4. <i>Análisis de resultados del instrumento “Encuesta sobre el abordaje del conflicto escolar”</i>	34
CAPÍTULO 2. POLÍTICA INTERNACIONAL Y NACIONAL EN EL CAMPO DE LA GESTIÓN DEL CONFLICTO ESCOLAR	45
2.1. <i>POLÍTICA EDUCATIVA INTERNACIONAL</i>	45
2.2. <i>Política Educativa Nacional</i>	49
2.3. <i>Marco Normativo de la Gestión de Conflictos</i>	53
CAPÍTULO 3. LA DIMENSIÓN POLÍTICA DE LA ESCUELA	61
3.1. <i>Enfoque cultural de la organización escolar</i>	61
3.2. <i>Enfoque micropolítico de la organización escolar</i>	63
1.1.1. <i>Análisis micropolítico: -Situación de la secundaria 92-</i>	64
CAPÍTULO 4. EL CONFLICTO EN EL CAMPO EDUCATIVO	69
4.1. <i>Definición de conflicto</i>	69
4.2. <i>Conflicto en los centros escolares</i>	71
4.3. <i>Manejo del conflicto</i>	72
4.4. <i>Resolución del conflicto</i>	75
4.5. <i>Relación entre la gestión y el conflicto</i>	77
4.6. <i>Propuestas pedagógicas en la gestión del conflicto</i>	78
4.7. <i>Uso del arte en la resolución de conflictos</i>	80
4.8. <i>Desarrollo de competencias en la resolución de conflictos</i>	82
4.9. <i>Concepto de competencias</i>	83
4.10. <i>Competencias para la vida en el plan de estudios</i>	86
4.10.1. <i>Competencias cívicas y su importancia en el aula</i>	87
4.10.2. <i>Competencias docentes para el manejo de conflictos</i>	88
4.10.3. <i>Gestión y competencias para resolución de conflictos</i>	91

CAPÍTULO 5. DESARROLLO SOCIOAFECTIVO DEL ADOLESCENTE Y CONDUCTA DISRUPTIVA.	93
5.1. <i>Desarrollo socioafectivo desde la perspectiva psicoanalítica</i>	93
5.2. <i>Desarrollo socioafectivo desde la perspectiva de Erickson</i>	94
5.3. <i>Adolescencia y conducta disruptiva</i>	97
CAPÍTULO 6. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	99
6.1. <i>Destinatarios</i>	99
6.2. <i>Contenido temático</i>	100
6.2.1. <i>Estrategias y material</i>	101
6.2.2. <i>Cronograma de actividades</i>	102
6.3. <i>Planificación del Taller “Sin conflictu-ARTE”</i>	103
6.3.1. <i>Fundamentos pedagógicos</i>	104
6.3.2. <i>Competencias a desarrollar</i>	105
6.3.3. <i>Objetivos del taller</i>	106
6.3.4. <i>Estrategia pedagógica</i>	106
6.3.5. <i>Descripción del taller</i>	107
6.3.6. <i>Medición del impacto</i>	108
6.3.7. <i>Planes de sesión de taller</i>	109
CAPÍTULO 7. DESARROLLO Y ANÁLISIS DE LA INTERVENCIÓN	127
7.1. <i>Primera etapa de intervención</i>	127
7.2. <i>Segunda etapa de intervención: aplicación del taller</i>	133
7.2.1. <i>Análisis de las sesiones del taller</i>	134
7.3. <i>Entrevistas y Análisis del discurso</i>	150
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	156
REFERENCIAS	165
ANEXOS	169

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Descripción del procedimiento de la intervención con estudiantes de conducta disruptiva.	25
Tabla 2. Descripción de los instrumentos utilizados en el diagnóstico	27
Tabla 3. Descripción del proceso de categorización (Hernández, Fernández y Baptista, 2010)	28
Tabla 4. Descripción de las categorías de análisis	29
Tabla 5. Extracción de subcategorías.	29
Tabla 6. Características de las categorías	30
Tabla 7. Estándares de la dimensión pedagógica de la gestión, retomado de Modelos de Gestión Educativa Estratégica (MGEE, 2010).....	56
Tabla 8. Estándares de la dimensión Organizativa, retomado de Modelos de Gestión Educativa Estratégica (MGEE, 2010)	57
Tabla 9. Estándares de la dimensión de Participación social, retomado de Modelos de Gestión Educativa Estratégica (MGEE, 2010).	57
Tabla 10. Contenido temático de la propuesta de intervención	100
Tabla 11. Estrategias y técnicas de intervención	101
Tabla 12. Etapas de intervención	102
Tabla 13. Cronograma	103
Tabla 14. Descripción de las etapas de intervención	107
Tabla 15. Evaluación por evidencias.....	108
Tabla 16. Momentos de evaluación	109
Tabla 17. Cuadro de concentración de cuestionario escala Likert para estudiantes.	128
Tabla 18. Comparativo en el cambio de actitudes	147

INTRODUCCIÓN

Debido al constante cambio en las políticas escolares a nivel internacional y nacional, las relaciones entre los sujetos y la escuela como organización han sufrido modificaciones. En la realidad escolar, los conflictos son manejados desde el entendimiento interpretativo de los actores escolares, instaurándose en una cultura expresada en la socialización a otras generaciones.

En ese marco, el problema de emergencia se ubica en la existencia de conflictos en relación al sujeto (alumno) y la aplicación de la norma (docentes) que genera una micropolítica sustentada en intereses y el poder y, en consecuencia, propicia tensión en el docente ante la presencia de situaciones disruptivas que alteran el orden escolar, considerándose como problemas de disciplina.

La percepción del conflicto está gobernada por posiciones distorsionadas y parciales que secuestran la dimensión de la realidad y responde a múltiples causas. El conflicto en la escuela se produce en el entramado de las relaciones, por lo cual, es inherente a la convivencia humana. La escuela como un sistema socializador favorece la integración y el aprendizaje del estudiante, al mismo tiempo que transmite enseñanzas encaminadas al tipo de ciudadano que se desea formar. El espacio áulico es una oportunidad para la creación de ambientes de aprendizaje; en el cual, docente y alumno manifiestan formas de pensar, de ver el mundo, los valores, las ideas e intereses; sin embargo, a menudo suelen ser contradictorias. Entre el decir y el hacer hay una brecha que ocasiona confusión en el estudiante, dejándole la oportunidad de crear alternativas que la disminuyan.

Así pues, el conflicto escolar es ocasionado por desacuerdos entre personas en cuanto a ideas, valores e intereses; más tarde, los participantes se perciben como excluidos, aunque suceda lo contrario. Cuando se genera un conflicto es importante reconocerlo y afrontarlo para darle una solución. Si se evade seguirá como una sombra proyectándose incómodamente en la interacción. Los conflictos son en sí mismos un camino para el desarrollo. La UNICEF (Fondo de las Naciones

Unidas para la Infancia, 1999) afirma que los conflictos no se eliminan, sino que, en la labor educadora de la escuela, los jóvenes desarrollan habilidades para la resolución que los lleve a concebir el conflicto como la oportunidad para el cambio.

El docente hace lo posible por manejar el conflicto y crear un clima escolar adecuado para alcanzar los objetivos de aprendizaje. En el día a día se enfrentan con problemas de conducta que, desde su percepción es el principal obstáculo para el desarrollo y la consolidación del aprendizaje. Si bien el docente se esfuerza en la creación de vías de solución, este requiere del apoyo de padres de familia, directivos y compañeros docentes que, en la medida de lo posible asuman parte de su responsabilidad. El reto que se plantea no es fácil, pero tampoco imposible.

La OMS (OMS, 2003) en su informe sobre violencia y salud hace referencia a la necesidad del aprendizaje en la solución de conflictos, debido a que, en la poca habilidad para resolverlo se crea un ambiente inseguro y hostil que disminuye la motivación por aprender. Existen una serie de factores de riesgo que favorecen conductas violentas por el manejo inadecuado del conflicto, la OMS (2003) contempla la hiperactividad, la impulsividad y las conductas disruptivas.

La conducta disruptiva es considerada por (García A, 2008) como el comportamiento inadecuado persistente de un estudiante, con la finalidad de interrumpir el orden en el aula, es decir, aquellas estrategias que utiliza el alumno para poner a prueba al docente y saber el camino a seguir. Analizar las dificultades y tensiones para el desarrollo de la actividad pedagógica y contemplar al estudiante en su sentir, fue el referente principal para el desarrollo de una intervención basada en las expresiones artísticas del estudiante de conducta disruptiva para el aprendizaje y manejo del conflicto. Lo cual significa que se integró al estudiante en la participación de búsqueda de formas creativas de solución de conflictos desde una óptica de crecimiento.

CAPÍTULO 1. CONTEXTO METODOLÓGICO

1.1. Planteamiento del problema

El conflicto es inherente a la vida humana, forma parte de las relaciones interpersonales, ocasiona desorden, desacuerdos, incomodidad, caos y crecimiento. Todo proceso social conlleva implícito el conflicto, pues es dinámico y se desarrolla en el seno de la interacción humana.

Durkheim refería que el individuo es un producto de la sociedad, ya que esta última transmite por medio de acciones aquello que ayudará al sujeto integrarse al ámbito social. Concebía a la educación como un medio para el aprendizaje y la socialización; incluso, planteaba que las enseñanzas transmitidas eran el reflejo del tipo de ciudadano que se necesita.

Así pues, la escuela es un lugar donde; además de aprender contenidos científicos, también es un medio para que el individuo amplíe sus interacciones sociales, puesto que se relaciona con personas diferentes a su contexto familiar. Es a través de la interacción que aprende, convive y se transforma. Sin embargo, cuando dentro del proceso social algo falla, surgen situaciones conflictivas que ponen a prueba al individuo y a los integrantes del microsistema escolar; reflejados en problemas de convivencia, intimidaciones, robos, agresiones, peleas y violencia escolar entre estudiantes y profesores.

Las organizaciones internacionales, como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) y la Organización Mundial de la Salud (OMS), se han preocupado por los niveles de violencia escolar a nivel mundial y en lo concerniente a la disminución de los porcentajes han propuesto estrategias que favorezcan la resolución de conflictos para dar respuesta a los problemas mencionados anteriormente.

La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2003) en su Informe Mundial sobre violencia y salud, refiere que la violencia es una de las principales causas de

muerdes anuales en la población de 15 a 44 años. Por otro lado, describe cuatro formas de violencia en la escuela; castigo físico y psicológico, acoso, violencia sexual por género y violencia externa (causada por conflictos de bandas y adicciones).

La violencia causada por conflictos se produce fuera de la escuela; sin embargo, se re-produce en ella. De acuerdo con la OMS (2003) los conflictos externos propician peleas en las que no se distingue entre el autor y la víctima, por lo que se recurre a la violencia como una manera de solucionarlo. Según el Informe sobre violencia y salud, los conflictos generan ambiente de inseguridad en las escuelas, cuya consecuencia se ve reflejada en la disminución de la motivación por aprender y asistir a la escuela.

La OMS (2003) reporta factores de riesgo que favorecen conductas violentas en los niños, adolescentes y jóvenes, causadas por el indebido manejo de los conflictos: los factores psicológicos; la hiperactividad, impulsividad, represión de la personalidad y poco control del comportamiento, y los familiares; como la vigilancia excesiva, abandono emocional y castigos físicos para regular la conducta.

En el tenor de la cultura de la prevención, la OMS (2003) recomienda diez esferas de acción, entre las que destacan: 1. involucrar a todos los autores de la violencia desde un enfoque holístico, 2. involucrar al estudiante en la prevención y solución, 3. uso de métodos de disciplina constructiva, 4. desarrollar en los estudiantes el factor resiliente que les permita afrontar los conflictos, 5. construir espacios seguros y acogedores para el aprendizaje, 6. fomentar aptitudes de resolución de conflictos desde el marco de los derechos humanos, educación para la paz, la mediación y la negociación.

Referente al enfrentamiento de conflictos y prevención de la violencia, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) se ha enfocado en el estudio y el emprendimiento de programas preventivos de la violencia escolar, desde la mirada de las buenas prácticas. Las propuestas están dirigidas al afrontamiento del conflicto y la violencia, con el fin de

involucrar en la solución a los agentes educativos; es decir, los docentes, estudiantes, padres de familia y comunidad (UNESCO, 2007).

En el marco de acción de la “Década Internacional por una Cultura de Paz y No-violencia para Niños del Mundo” celebrada entre el 2001 y 2010, se determina que en América Latina y el Caribe la principal causa de muerte es la violencia, por lo que considera necesario involucrar a la escuela en la mediación de una cultura de paz, convirtiéndola en co-responsable en la alimentación de la misma.

Los esfuerzos de la UNESCO por mejorar la convivencia escolar se sustentan en la noción de causa-efecto, donde la convivencia escolar es un medio para lograr buenos aprendizajes. Así pues, el compromiso de la escuela está en fomentar valores, la cultura para la paz, respeto a la diversidad, manejo de conflictos y el clima escolar favorable. Desde esta perspectiva, la resolución violenta de los conflictos genera una escuela vulnerable con poca seguridad para los estudiantes: “Si la escuela es hostil, aumenta el ausentismo y la deserción (UNESCO, 2010, pág. 17)”

En tanto que la educación es la clave del desarrollo y eslabón para el crecimiento (CEPAL, 2015), ésta debe asegurar una educación para todos. Si el individuo ha desarrollado pocas capacidades en la resolución no violenta de conflictos, se encontraría en un círculo de exclusión, debido a que no logra insertarse en un ambiente de convivencia sano.

Para asegurar espacios y oportunidades de inserción productiva a los jóvenes, la UNESCO (2010) promueve políticas de gestión de la convivencia, tal es el caso del programa “Aprender a vivir juntos”, cuyo objetivo es desarrollar habilidades socioemocionales con el fin de incluir a estudiantes socialmente excluidos.

En el informe “Eliminar la violencia contra los niños y niñas: seis estrategias para la acción”, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, por sus siglas en inglés, 2014) promueve iniciativas para eliminar la violencia con esfuerzo colectivo, resalta su compromiso por fomentar actitudes culturales positivas y

cumplimiento de normas sin imposición; en este sentido, invita al público en general a movilizarse para promover ideas innovadoras que combatan la violencia.

Para combatir la violencia, la (UNICEF, 2014) refiere que es necesario interrumpir el ciclo a través de la prevención, por lo que sus líneas de acción se fundamentan en el apoyo a padres de familia, cuidadores y educadores en la capacitación para el desarrollo de métodos disciplinarios positivos, de tal forma que el estudiante se vea involucrado en el cambio social y pueda modificar actitudes para hacer frente a los riesgos.

Las organizaciones mencionadas promueven proyectos con prácticas pro-activas y preventivas sobre violencia escolar, aunque sus iniciativas se derivan de los índices altos de violencia en América latina, pocas resaltan la importancia de fomentar la resolución de conflictos en la escuela como medio para evitar llegar a la misma.

La población mayormente afectada son los adolescentes y jóvenes en edad escolar en todo el mundo. Los países de América latina, como México, Colombia, Chile y Argentina, son considerados por la (OMS, 2003) como la población más violenta. En México, el Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (2008) documenta que los niños y adolescentes entre los 8 a 19 años de edad y los jóvenes entre los 20 a los 28 años sufren de violencia en la escuela, las más reconocidas la psicológica y física.

La Red por los Derechos de la Infancia en México (Red por los Derechos de la Infancia en México, 2010) realizó una serie de ensayos que documentan el nivel de violencia por región, en el cual refiere que la zona centro del país, constituido por el Estado de México, Ciudad de México, Michoacán y Jalisco son los estados de mayor problemática de violencia escolar. La preocupación de esta red radica en los índices cada vez más altos de conflictos interpersonales en menores de edad, donde las consecuencias se ven reflejadas en el proceso escolar como lo es la convivencia, el clima escolar, el desarrollo afectivo y el proceso de aprendizaje (RDIM, 2010).

CAPÍTULO 1. CONTEXTO METODOLÓGICO

El Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2016) recomienda observar los comportamientos agresivos o antisociales de los niños y adolescentes entre los 6 y 17 años de edad, ya que son considerados como el principal origen de conflictos. Por su parte, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2010) en su estudio sobre violencia y disciplina en la escuela, asegura que el contexto escolar conflictivo conlleva a efectos negativos en el desempeño estudiantil, propiciando inasistencias, bajo rendimiento y entorpecimiento de los procesos de enseñanza.

Desde este contexto, sabiendo que la profesión del docente implica formar parte de las relaciones interpersonales de sus estudiantes durante horas, y que el conflicto forma parte de la vida, el poco conocimiento sobre el manejo del mismo en el contexto escolar generará formas para resolverlo; sin embargo, no siempre las estrategias elegidas son las más idóneas y causan mayor conflicto.

Ante este panorama, el conflicto puede ser un obstáculo para el cumplimiento de los objetivos académicos; situación que, desde la mirada docente propicia una experiencia insatisfactoria. Estar inmersa en la dinámica escolar de la Escuela Secundaria Diurna No. 92 República de Costa Rica, me permitió observar y sentir el malestar docente cuando se requiere de afrontar un conflicto.

Las opiniones resaltantes por el debate respecto al origen del conflicto escolar sugieren que es un tema que se ha creado desde el hogar cuando los padres de familia no logran poner límites a sus hijos. Sin embargo, aunque en las relaciones interpersonales entre profesores y alumnos surjan conflictos, regularmente no son tomados como un elemento de crecimiento, por el contrario es evadido o mal manejado.

Los conflictos dentro de la escuela secundaria “República de Costa Rica” llegan a manejarse desde diferentes perspectivas, hay docentes que prefieren dialogar con el alumno que presenta una conducta disruptiva y llegar a acuerdos. Otros requieren de la presencia del padre de familia para resolverlo, pero su ausencia dificulta la toma de decisiones, es entonces que en un acto fallido de

involucrarlo, la solución es remitir al estudiante con la autoridad escolar: la directora y subdirectora, quienes toman decisiones con base en sus principios y los Lineamientos generales del Marco para la convivencia escolar¹, documento para “asegurar que el proceso educativo de las alumnas y alumnos del D.F. tenga lugar en un ambiente seguro y ordenado (Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal, 2011, pág. 2)”.

Al analizar las dificultades y tensiones que se presentan para desarrollar las actividades pedagógicas de los profesores, surge la idea de analizar la percepción del conflicto escolar e identificar los espacios creados para el entendimiento con los alumnos que presentan conductas disruptivas. Ya que, de acuerdo a lo observado en el centro escolar, los conflictos generados por una conducta disruptiva hacen difícil la labor académica y la poca participación del equipo docente para conformar estrategias de resolución.

De acuerdo a lo planteado en párrafos anteriores se exponen a continuación las preguntas de investigación:

- ¿Cómo se puede gestionar el conflicto escolar con los estudiantes que presentan conducta disruptiva?
- ¿Cómo perciben el conflicto los alumnos?
- ¿Cómo incide la percepción del conflicto en los docentes, para la construcción de espacios de entendimiento con alumnos con conducta disruptiva?

¹Sustentado en la Convención sobre los Derechos de los niños, niñas y adolescentes e integrado por una Carta de Derechos y deberes de las alumnas y alumnos, un apartado de faltas y medidas disciplinarias por nivel educativo y una carta compromiso en pro de la buena convivencia, firmada por el estudiante y los padres de familia haciéndolos corresponsables.

1.2. Justificación

Ante las exigencias que demandan los estudiantes de educación secundaria, los padres de familia y la sociedad, la escuela resulta ser una institución que suple necesidades, por ejemplo; el preparar a ciudadanos con competencias a nivel cognitivo que les permitan mantener una convivencia libre de conflictos en su comunidad. Partiendo de esta premisa, la demanda de formación de los docentes respecto a procesos de mediación de conflictos, se convierte en una necesidad.

Desde un enfoque sociocultural, se justifica que los cambios producidos en el comportamiento y los procesos mentales humanos, son consecuencia de la aparición de transformaciones en la organización social y cultural de la sociedad. De acuerdo a esto la convivencia en las instituciones escolares está influenciada por la época y el contexto en la que se genera, por lo tanto, las circunstancias de la vida y los ritmos acelerados que la sociedad impone contribuyen a que las relaciones entre los agentes educativos (escuela y familia) tengan objetivos diferentes, dejando sin guía a los estudiantes.

La escuela y su función desde la perspectiva de Foucault (citado por García, 2002), es un espacio dedicado a la vigilancia y control social, esto quiere decir que el ser humano desde su nacimiento está inmerso en instituciones que de alguna forma controlan o guían su conducta. La escuela concebida en el momento actual tiene una serie de propósitos y normas específicas que rigen las prácticas cotidianas, y como parte de su gestión debe de establecer ciertos lineamientos que le permitan resolver los conflictos escolares que se presenten ya sean de aspectos pedagógicos, de disciplina o de relaciones.

La manera en cómo se resuelven los conflictos en el ámbito escolar están configurados a partir de las jerarquías que constituyen el espacio académico, sin embargo, hay situaciones de conflicto en las que los modos de resolución son contradictorias, o simplemente hace falta el apoyo de los padres de familia en su labor educadora (Polinszak, 2002).

Si bien es cierto que hay diferentes maneras de abordar un conflicto, que va del diálogo, el consenso o la mediación, también el docente se encuentra con dificultades cuando no hay una labor de colegiado para abordar el conflicto y se ve obligado a determinar una sanción que “reoriente la conducta”. Pero... ¿qué pasa cuando aun después de la sanción, el estudiante repite la conducta? Cuando los esfuerzos de la escuela como una de la responsable en educar en el aprendizaje de habilidades sociales no son suficientes, los estudiantes (en un papel de víctima o victimario) pierden su tranquilidad y toman la ley por su cuenta, desplazando sus conflictos a la persona más cercana (compañeros o el docente), generando nuevos conflictos.

Así pues, esta investigación se justifica desde cuatro relevancias:

1. Relevancia teórica.

Desde el ámbito teórico, la investigación permitirá generar conocimientos sobre el abordaje del conflicto en estudiantes con conducta disruptiva en un contexto mexicano. Además, la información recabada de los resultados puede servir como guía para la apertura de líneas de investigación de otros estudios.

Se espera que con los resultados se llene una parte de hueco del conocimiento en materia del conflicto escolar enfocado a la construcción de un espacio de resolución con estudiantes que presentan conductas disruptivas, así como también, en su integración con sus compañeros en la convivencia escolar.

2. Relevancia metodológica:

La intervención ayudará a crear directrices para el análisis y el diseño de estrategias metodológicas para la gestión del conflicto y la convivencia. Por lo cual, el diseño de la estrategia podrá ser un referente para la construcción de posteriores intervenciones que aborden la temática del conflicto interpersonal; incluso, se espera que los resultados ofrezcan sugerencias para estudiar a estudiantes con conducta disruptiva.

3. Relevancia práctica:

Desde el punto de vista práctico, la investigación-acción favorece la reflexión respecto al tratamiento del conflicto, por ello se propone diseñar una estrategia para el abordaje del mismo con estudiantes con conducta disruptiva. En este sentido, la intervención puede ser de trascendencia para posteriores problemas prácticos en el ámbito escolar.

4. Relevancia profesional

Es de relevancia profesional porque permite un acercamiento al estudio del conflicto con la mirada de los estudiantes con conducta disruptiva, desde el campo de la gestión y el entendimiento de la dinámica de las relaciones interpersonales que se establecen en el centro escolar para crear soluciones.

Por lo tanto, la propuesta se enfoca en el análisis de los conflictos y la percepción que tienen los docentes y los alumnos, permitiendo identificar cómo influye la manera de ver el conflicto para crear espacios donde se dialogue y se tomen acuerdos, cuyo fin está encaminado al diseño de una estrategia para gestionar el conflicto escolar.

1.3. Objetivos

Objetivos generales:

- Diseñar una estrategia de gestión en el manejo de conflictos con alumnos de conducta disruptiva.

Objetivos particulares:

- Analizar la percepción que los alumnos con conducta disruptiva tienen sobre el conflicto interpersonal.
- Identificar la influencia de la percepción docente ante el conflicto en el tratamiento del mismo con alumnos con conducta disruptiva.
- Identificar el papel del docente frente a un conflicto.

1.4. Metodología de la investigación

Hernández, Fernández y Baptista (2010), definen la metodología de la investigación como una serie de pasos a seguir para lograr un fin específico. La propuesta de diseñar una estrategia para el manejo de conflictos escolares requiere del empleo de diversas técnicas que permitan comprender y profundizar el fenómeno de estudio desde la perspectiva de los participantes en su contexto.

Por lo cual, se empleará un enfoque cualitativo para abordar las realidades subjetivas como objetivos del conocimiento y se puedan comprender las lógicas del pensamiento que guían las acciones. En tal sentido, Álvarez-Gayou (2003) agrega que, la tarea fundamental del investigador cualitativo consiste en explicar la manera en que los participantes en el estudio perciben y actúan en situaciones cotidianas.

En enfoque cualitativo emplea una serie de técnicas a fin de conocer a las personas en su contexto y experimentar la realidad para comprender cómo son percibidas las cosas (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). Por lo tanto, se hará uso encuestas y entrevistas semiestructuradas aplicadas a docentes y alumnos para identificar los significados que le otorgan al conflicto escolar.

Así pues, el análisis de los datos recolectados sobre las percepciones del conflicto escolar, ayudará a comprender el fenómeno en su situación actual para darle una posible solución (Álvarez-Gayou, 2011). Se espera que los estudiantes y docentes expresen su sentir y describan sus vivencias del conflicto, con la cual se logrará la comprensión de sus experiencias y realidades.

1.5. Elementos metodológicos de la intervención

Diseño

Se utilizó el diseño de investigación-acción debido a que supone un proceso progresivo que parte de diagnosticar situaciones problema, lo que permitió se priorizaran las necesidades y estrategias para su solución (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

En otras palabras, la investigación-acción es un trabajo orientado a la participación del investigador en estudio, para ayudar a tener claridad en la actuación colectiva (Alcocer, 1998). En este sentido, los participantes que viven el conflicto son los más capacitados para abordarlo, debido a que favorece la comprensión del problema a través de la acción (Bautista, 2011).

Buendía, Colás y Hernández (1998) refiere que la investigación-acción conlleva un procedimiento (ver figura 1) flexible, centrado en la solución al problema y manifiesta en la acción reflexiva. La recopilación de la información a través de la observación y entrevistas semiestructuradas permitió el análisis, la reflexión y teorización del problema, el cual fue guía para el diseño de la estrategia de intervención.

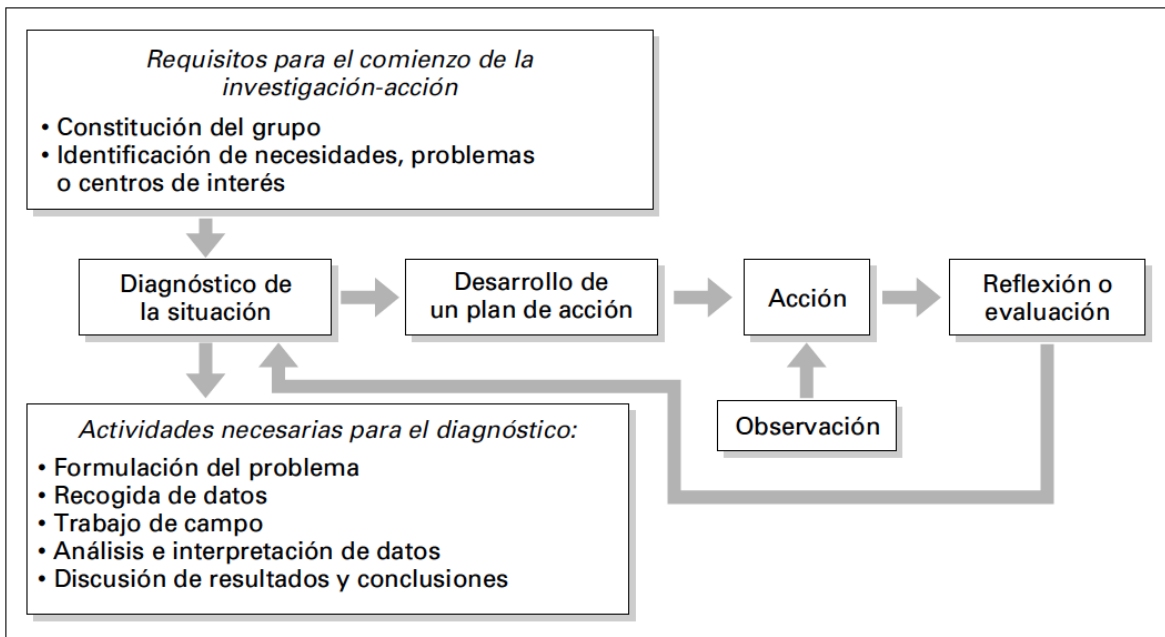


Figura 1 Proceso de la investigación-acción (Colás y Buendía, 1998: 263)

Participantes.

Debido a que la investigación-acción es el resultado de un proceso en espiral, se inició con la realización del diagnóstico para identificar cómo era percibido el conflicto por parte de los docentes y los estudiantes. Así pues, se seleccionó a un grupo de docentes que, de manera voluntaria, decidieron participar en la realización de una entrevista semiestructurada.

Para identificar las percepciones que los estudiantes tenían respecto al conflicto, se seleccionó a un grupo de alumnos de tercer grado, caso-tipo, de secundaria de la escuela “República de Costa Rica”.

La recopilación de datos con la perspectiva de los docentes y estudiantes, permitió reflexionar en qué sentido se podría desarrollar la propuesta de intervención dirigida al mejoramiento de conducta de estudiantes con comportamiento disruptivo.

Descripción del contexto escolar.

La investigación se desarrollará en la Escuela Secundaria Diurna No. 92 “República de Costa Rica” turno matutino, ubicada en la calle Ignacio Allende s/n, de la colonia Argentina Antigua, de la Delegación Miguel Hidalgo, Distrito Federal, a poca distancia de las estaciones del metro Cuatro Caminos y Panteones. Colinda con el municipio de Naucalpan de Juárez, Estado de México.

El centro escolar está localizado en una zona caracterizada por ser totalmente urbanizada, debido a que cuenta con todos los servicios públicos, como red potable, alumbrado público, calles pavimentadas, alcantarillado y transporte público. La escuela está cercana al campo militar, rodeada de negocios, como papelerías, tiendas de abarrotes, café internet, centro de fotocopiado, un panteón, un parque, un mercado, una fábrica y unidades habitacionales.

Las instalaciones de la escuela se distribuyen en cinco edificios, dos de ellos repartidos en dos plantas (alta y baja) y tres destinados como aulas de talleres académicos. Cuenta con áreas verdes en distintos puntos de la escuela, una cooperativa y un patio para actividades de educación física. A continuación se describe la distribución de las instalaciones:

- Edificio 1. Dos aulas para talleres académicos (estructuras metálicas y electrónica)

CAPÍTULO 1. CONTEXTO METODOLÓGICO

- Edificio 2. Un aula para taller de Diseño gráfica y dos ocupadas como espacio para almacén y bodega de material de limpieza.
- Edificio 3. Tres aulas para los talleres de Estética y Salud Corporal, Productos alimenticios, Industria del vestido y un salón de usos múltiples.
- Edificio 4. Planta baja: distribuida en tres aulas para los primeros grados, aula de red escolar y dos espacios administrativos (Servicios de Asistencia Educativa, Dirección, subdirección, contraloría, secretariado, almacén de educación física). Planta alta: Sala de usos múltiples, un aula para primer grado, aula digital y cuatro aulas para segundos grados.
- Edificio 5. Planta baja: Sanitarios para estudiantes y docentes, salón de música, laboratorios de biología, física y química. Planta alta: cuatro salones destinados a los terceros grados, una sala de lectura, sala de profesores y una aula de Historia

Organización escolar.

Cuerpo directivo y docente.

La Escuela Secundaria Diurna Núm. 92 “República de Costa Rica” está bajo la dirección de la profesora Araceli Romero Caballero, la Subdirección de Gestión Escolar de la profesora Otilia y la Subdirección Académica del profesor Martín.

El servicio docente está constituido por 25 profesores frente a grupo, 3 ayudantes de laboratorio, 1 personal de UDEEI, 3 prefectos, 1 trabajadora social y 1 orientadora educativa. Algunos docentes cuentan con formación en docencia, egresados de la Escuela Normal Superior de México, y otros con formación universitaria, egresados de la Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto Politécnico Nacional y la Universidad Autónoma Metropolitana. Actualmente, 4 docentes tienen grado de maestría.

También cuenta con 5 administrativos y 5 de servicio de limpieza. La plantilla en su totalidad está integrada por 45 trabajadores.

Las relaciones entre los docentes se caracterizan por tener roces (entre maestros, maestros y directivos), lo que ha propiciado la conformación de subgrupos integrados por intereses y poder, en este sentido, el tipo de convivencia escolar con docentes es hostil.

Características de los estudiantes.

La escuela está organizada únicamente en el turno matutino, cuenta con 482 estudiantes distribuidos en tres grados; 149 de primero, 166 de segundo y 167 de tercero. Cada grado escolar lo conforman 4 grupos.

Los alumnos y alumnas inscritas en esta escuela proceden de colonias del municipio de Naucalpan y de los alrededores de la colonia Argentina Antigua (Delegación Miguel Hidalgo, Ciudad de México), ya que habitan cerca de las Unidades Habitacionales. Los padres del alumnado se dedican a la milicia, al trabajo informal y desempeño de actividades administrativas en empresas.

El nivel socioeconómico del alumnado oscila entre el nivel medio bajo y bajo, lo que indica que es una población con problemas económicos que ha generado la integración de algunos alumnos al campo laboral como vendedores, que propicia el ausentismo o bien, la deserción de algunos. Generalmente los alumnos que incurrir en una conducta disruptiva son hijos con ausencia de los padres, ya que ambos trabajan o están separados.

La violencia intrafamiliar, abandono emocional, violaciones, violencia escolar, embarazos a temprana edad, adicciones, conductas disruptivas y bajo rendimiento, son los principales conflictos que los y las alumnas enfrentan en su día a día y con las cuales los docentes deben enfrentarse y trabajar.

Thiner, marihuana, cigarrillos y alcohol son sustancias que consumen algunos estudiantes dentro y fuera del centro escolar. En varias ocasiones han sido canalizados al servicio de Orientación Escolar debido al consumo de sustancias nocivas dentro de la escuela, se realiza un reporte para informar a los tutores legales

y de ser necesario se derivan suspensiones y canalizaciones a servicios especializados; como lo son Centros de Integración Juvenil (CIJ) y Psicólogos.

Al exterior de la escuela, se ubica un parque que se ha convertido en un espacio para la consumación de peleas y venta de drogas. Los estudiantes con mayor participación han tenido en peleas, son aquellos considerados de conducta disruptiva y exalumnos. El clima escolar externo se caracteriza por ser un lugar donde ha aumentado la delincuencia organizada por parte de ex -alumnos de la escuela.

Los ex- alumnos han sido partícipes de la generación de los conflictos entre alumnos dentro del centro escolar, incluso, los docentes (sin importar género ni edad) han sido víctimas de amenazas, propiciando el retiro de alguno de ellos.

Procedimiento.

La investigación-acción fue una guía de carácter preventivo y remedial, cuyos alcances del estudio permitieron diseñar una estrategia de gestión para el manejo del conflicto escolar, con alumnos que presentaban conducta disruptiva.

Se aspiraba a que los estudiantes con conductas disruptivas fueran integrados al proceso de enseñanza aprendizaje y a la convivencia escolar, siendo aliados del proceso y no enemigos. Por lo cual, la intervención se dirigió a un grupo de estudiantes de tercer grado con mayor problemática de conducta y convivencia.

Así pues, se describe a continuación el procedimiento que guiaron las acciones de la intervención:

Fase de diagnóstico

Se llevó a cabo un diagnóstico para detectar los principales conflictos en los que incurrían los alumnos con conductas disruptivas y la manera en que intervenían los docentes para enfrentarlos, por lo tanto, se utilizaron entrevistas semiestructuradas y cuestionarios con escala Likert.

El esquema que se utilizó para comprender el fenómeno de la percepción docente frente al conflicto cuando se trata de alumnos con conductas disruptivas incluyó lo siguiente:

- Observación inicial del contexto
- Entrevista con los docentes
- Entrevistas con alumnos con conducta disruptiva
- Análisis de los documentos y registros de alumnos con conducta disruptiva

Fase de diseño de la propuesta de intervención

Incluyó la revisión y análisis de los datos obtenidos en la fase de diagnóstico con el fin de plantear una estrategia de intervención para el manejo de conflictos con estudiantes de conducta disruptiva.

La planificación de la estrategia permitió diseñar actividades para la inmersión en el campo de la intervención, esta fase incluyó:

- Elaboración de un cronograma de actividades
- Lectura de investigaciones e intervenciones en torno al manejo de conflictos

Fase de aplicación

A través de la planificación de actividades, se involucró a los estudiantes en la solución, en este sentido, fue la fase de acción. Para su seguimiento, se usaron guías de observación y evaluación permanente con el fin de medir los avances de los estudiantes con conducta disruptiva en el campo del manejo del conflicto.

Fase de evaluación

Consistió en el proceso permanente de la acción; es decir, los avances obtenidos durante la intervención y al final de la misma. En esta fase se obtuvieron evidencias de las creaciones de los estudiantes con la cual se dieron retroalimentaciones. Se incluyó la descripción de las experiencias a partir del punto de vista de los estudiantes, basados en sus sentimientos, actitudes y percepciones.

Proceso	Descripción
Diagnóstico	Identificación del problema Necesidad o dificultad encontrada
Análisis del problema	Descripción: ¿Cómo es? Explicación: ¿Por qué lo es? Situación deseada: ¿Cómo debería ser?
Planificación	Búsqueda de soluciones
Intervención	Puesta en marcha de las acciones seleccionadas
Análisis de datos (seguimiento)	Reflexiones Teorización
Conclusiones	¿Qué avances hubo? ¿Cómo se puede abordar el conflicto?

Tabla 1 Descripción del procedimiento de la intervención con estudiantes de conducta disruptiva.

1.6. Diagnóstico

Se desarrolló una fase de diagnóstico para delimitar el tipo de conflicto con el que se trabajó, así como las fortalezas y debilidades a contemplar en la intervención.

Para el análisis de los datos obtenidos de las entrevistas y el cuestionario, se tomó en cuenta el diseño de teoría fundamentada, su utilización favoreció la visualización gráfica de la dinámica del fenómeno de estudio (percepción del conflicto) y sus componentes (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

Para la elaboración del diagnóstico se seleccionó a un grupo de docentes de la Escuela Secundaria Diurna No. 92 “República de Costa Rica” que voluntariamente accedieron a participar en el estudio y a un grupo de estudiantes

caso-tipo, caracterizados por tener dificultades con algunos docentes debido a su conducta.

Se aplicó una entrevista semiestructurada para docentes y un cuestionario con escala likert para los estudiantes. A través de las entrevistas los docentes expresaron sus experiencias en la resolución de conflictos, con ello, se identificaron los intereses, sentimientos y actitudes.

En la fase de diagnóstico se realizaron las siguientes actividades:

- Se solicitó al directivo de la Escuela Secundaria Diurna No. 92 “República de Costa Rica” la autorización para llevar a cabo la investigación y la aplicación de los instrumentos de recolección de datos. Fue permitido realizarlo con la condición de entregar un anteproyecto, para socializarlo y analizarlo entre la directora, el subdirector de gestión y el subdirector pedagógico, con el fin de estar enterados de cualquier tipo de conflicto o responsabilidad en su aplicación. La directora sugirió manejar con delicadeza la solicitud de participación a los docentes en las entrevistas, para evitar cualquier mal entendido o conflicto. Cabe aclarar que únicamente se aprobó la elaboración del diagnóstico, pero no de la intervención.
- Se solicitó al personal docente su participación. La comunicación mantenida implicó darles a conocer los objetivos de investigación y la finalidad de las entrevistas. Las respuestas de algunos fueron de molestia (consideraban que era una situación de señalamiento), por lo que fueron descartados para los procedimientos de diagnóstico inicial.
- Accedieron a participar 4 docentes: tres docentes frente a grupo y la orientadora escolar.
- La aplicación de encuestas y entrevistas favoreció el análisis de las percepciones de los docentes y de estudiantes sobre el conflicto, incluso, de delimitar el tipo de conflicto a abordar en el diseño de la intervención.

1.6.1. Instrumentos

Los instrumentos utilizados para la realización del diagnóstico fueron los siguientes, diferenciados en sus objetivos, pero complementarios en la profundidad de la investigación:

Instrumentos	Objetivo	Destinatario	Aspectos que evalúan
1. Encuesta de percepción del conflicto.	Conocer la forma en que se aborda las situaciones de conflicto escolar.	Docentes Orientación Prefectura Directivos	*Percepción del conflicto. *Relación entre alumno-docente. *Consecuencias psicológicas del conflicto. *Respuestas al conflicto.
2. Entrevista sobre el abordaje del conflicto escolar.	Profundizar en el abordaje del conflicto y los factores que influyen en la resolución.	Docentes Orientación Prefectura Directivos	*Percepción del conflicto. *Posiciones respecto al conflicto. *Valoración del conflicto. *Resolución de conflicto.

Tabla 2. Descripción de los instrumentos utilizados en el diagnóstico

Para la realización de la inmersión inicial del diagnóstico se utilizó una encuesta y una guía de entrevista semiestructurada, aplicadas a 4 docentes; tres frente a grupo y la orientadora escolar. Su aplicación permitió:

- a) Analizar los aspectos de la percepción que intervienen en la solución o abordaje del conflicto escolar.

Identificar las posiciones, valoración y los tipos de conflicto más comunes en el centro escolar.

1.6.2. Aplicación de instrumentos

Se aplicaron dos instrumentos de recolección de información directa: encuesta y entrevista. Ambos se aplicaron a 5 docentes, con la finalidad de tener la inmersión inicial del problema de estudio de tal manera que se pudiera evaluar de

forma diagnóstica la situación de la percepción del conflicto de los docentes cuando se trata de intervenir en la resolución del mismo.

- Encuesta sobre el abordaje del conflicto (Ver anexo A): está constituido por un total de 20 situaciones con escala Likert; siempre, casi siempre, algunas veces, nunca.
- Guía de entrevista (Ver anexo B): constituido por 20 preguntas semiestructuradas.

1.6.3. Análisis de resultados del instrumento “Entrevista sobre el abordaje del conflicto escolar”

Para el análisis de las entrevistas se construyeron categorías, subcategorías de análisis y códigos para identificar los conceptos relacionados al conflicto percibido por los docentes y así establecer relación entre ellos.

A partir de la categorización se llevó a cabo el análisis de los datos de la entrevista, así pues, proporcionó información sobre las percepciones de los docentes hacia el conflicto. En tal sentido, se utilizó el esquema de categorización de la teoría fundamentada, con el fin de localizar la dinámica que se utilizaba en el tratamiento del conflictito, como se describe en la siguiente tabla:

Codificación abierta	Codificación axial	Codificación selectiva
Se realizó la lectura exhaustiva de la información, durante el proceso se extrajeron los elementos repetitivos de los pensamientos, ideas y significados del conflicto. Posteriormente se elaboraron las primeras categorías constituidas por la agrupación de frases coincidentes de los docentes entrevistados.	Para la extracción de las subcategorías, se realizó una jerarquización partiendo de la categoría central.	La categorización favoreció la construcción de un esquema representativo de las percepciones de los docentes hacia el conflicto. Se visualizó cómo se construyen las percepciones del conflicto en torno a los estudiantes con conducta disruptiva.

Tabla 3. Descripción del proceso de categorización (Hernández, Fernández y Baptista, 2010)

A continuación se muestran las categorías derivadas de los “códigos en vivo” de las entrevistas a los docentes voluntarios:

Categorías de análisis	Código	Descripción.
Percepción del conflicto	PC	Creencias de los docentes desde dos vertientes, las psicológicas; es decir, las motivaciones y reacciones individuales, y las sociales; construida por los valores, las metas y los intereses.
Valoración del conflicto	VC	Valor y significación de los acontecimientos y experiencias. Importancia de sus sentimientos y modos de ver el conflicto. Relevancia de las vivencias personales respecto al conflicto.
Naturaleza del conflicto	NC	Aplicación o acatamiento de normas, límites, reglas que provocan situaciones de conflicto con alumnos disruptivos. Actitudes de las docentes generadoras de conflicto.
Resolución de conflictos	RC	Impacto de las decisiones respecto al conflicto. Abordaje del conflicto. Técnicas de comunicación utilizadas. Habilidades para la gestión del conflicto.

Tabla 4. Descripción de las categorías de análisis

Para la interpretación de los datos cualitativos se escogieron las siguientes subcategorías:

Categoría	Código	Subcategoría
1. Percepción del conflicto	PC	Experiencias Necesidades Expectativas
2. Respuesta al conflicto	CC	Evitación Colaboración Confrontación
3. Valoración del conflicto	VC	Positiva Negativa
4. Naturaleza del conflicto	NC	Intrapersonal Interpersonal Intragrupal
5. Resolución del conflicto	RC	Proceso

Tabla 5. Extracción de subcategorías.

En la siguiente tabla se muestran las características de cada subcategoría que se utilizó para el análisis de la entrevista:

Categoría	Subcategoría	Características
Percepción del conflicto	Experiencia	Lo que el docente conoce sobre las formas de abordar el conflicto, prejuicios que pudiera tener para abordar el comportamiento del alumno disruptivo.
	Expectativa	Cómo organiza el docente lo que espera del alumno de conducta disruptiva al resolver el problema.
	Necesidades	Elementos que el docente considera cuando se enfrenta a un conflicto, cuando es un estudiante de conducta disruptiva.
Conducta o posiciones respecto al conflicto	Evitación	Respuesta pasiva ante el conflicto, lo conoce; pero opta por alejarse de él.
	Confrontación	Respuesta agresiva, cuando se espera satisfacer los intereses personales independiente del impacto que pudieran tener.
	Colaboración	Busca una solución consensuada, ambas partes reconocen sus intereses y son capaces de renunciar para lograr un desacuerdo.
Valoración del conflicto	Negativa	Perspectiva de que no se puede solucionar pues está fuera del alcance de los adolescentes.
	Positiva	Se retoma la experiencia como punto para el aprendizaje y crecimiento, desarrollando estrategias para la solución.
Naturaleza del conflicto	Intrapersonal	Son originados por una sola persona, pudiendo ser únicamente el alumno con conducta disruptiva.
	Interpersonal	Son originados por uno mismo.
	Intragrupal	Se originan por un grupo en específico (docentes, alumnos, directivo).
Resolución del conflicto	Proceso	Que estrategias se llevan a cabo para resolver el conflicto, y cómo favorece u obstaculiza que el individuo incida con frecuencia en las conductas.

Tabla 6. Características de las categorías

Análisis e interpretación por categorías:

1. Percepción del conflicto.

Al adentrarse en lo expresado por los docentes respecto a la percepción del conflicto (PC), se retoman las siguientes manifestaciones cuando se les pregunta qué significado tienen del conflicto:

“Es un punto de confrontación”

“... Situación que impide la interacción en el aula”

“problemas, mala convivencia y limitación educativa”

“significado negativo... generando un desequilibrio”

“... ideas opuestas”

Se puede notar que los docentes perciben el conflicto con base en sus experiencias al enfrentarse con una situación que demande resolverse, y posiblemente esto influya en la posición o conducta que emitan al responder al conflicto. Además, se encontró que los docentes toman dichas creencias al momento de tomar una posición para la resolución del conflicto, siendo que en ocasiones buscan cubrir sus necesidades o intereses.

Los docentes consideraron que la existencia de prejuicios hacia los alumnos con conducta disruptiva, influyen considerablemente en la resolución y el trato que se les brinda. Por lo tanto, se puede decir, que el prejuicio es una constante que favorece los conflictos y la conducta disruptiva de ciertos alumnos. Por ello, se anexa las opiniones de los docentes al preguntarles si había prejuicios en el contexto escolar:

“Sí, todo el tiempo, a veces se les culpa de todo cuando no tuvieron nada que ver en el asunto”

“Considero que no hay preparación, ni los mecanismos para la atención”

“Sí, porque condicionan la actitud que muestras con ellos...”

“Sí, no los quieren en ciertos talleres, por ejemplo, buscan evitarlos, y nosotros como docentes propiciamos ese tipo de conflictos, los sacamos del salón, los ignoramos dentro de clase”

2. Conducta o posiciones respecto al conflicto.

La conducta que presentan los docentes cuando se enfrentan a una situación de conflicto, condicionan las posibles soluciones que le den. De los cinco docentes entrevistados, cuatro expresan que lo mejor para resolver un conflicto es actuar en colaboración para buscar una solución y llegar a acuerdos, por lo tanto, su posición es de colaboración:

“La atención, el análisis y la resolución”

“... Llegar a un acuerdo que debe cumplirse”

“...pensar cómo lo puedo solucionar, ver las posibilidades de ese conflicto”

“Separa y hablar”

Sin embargo, un docente expresa una posición de evitación, pues menciona que para la solución del conflicto lo mejor es que:

“... Orientación, y trabajo social actúen y tomen medidas”

3. Valoración del conflicto.

Como consecuencia de lo señalado anteriormente, se puede comprender cuál es la valoración que los docentes le dan al conflicto escolar, siendo que la mayoría (tres docentes) expresan que es una oportunidad para el aprendizaje, al retomar la experiencia como parte del proceso escolar, éstos se muestran con disposición para buscar estrategias que permitan solucionar el conflicto:

“... Una oportunidad sin duda para el aprendizaje en la vida”

“Al cien por ciento, se aprende a resolver conflictos... permite aprender a socializar e interactuar”

Por otro lado, dos docentes expresan que el conflicto es algo negativo, posiblemente, este aspecto de la valoración, influya en su actuar, tomando una perspectiva de que la solución está fuera de su alcance:

“En algún momento, muy poco”

“No, a mi materia le repercute de manera muy negativa”

4. Naturaleza del conflicto

Los docentes consideran que los conflictos son de origen intragrupal, es decir, ocasionados por los agentes educativos (profesores, alumnos, directivo, padres de familia), y lo expresan de la siguiente manera:

“Todo el personal, principalmente los involucrados directamente”

“Profesor, alumnos, autoridades”

“El individuo... directivos y profesores”

“... maestros, los papas, los niños, toda la comunidad escolar”

Tomando en cuenta la perspectiva de la Orientadora Escolar, los conflictos escolares se originan dependiendo la persona que se encuentre en el contexto áulico y lo expresa de la siguiente manera:

“Dentro del salón de clases, es el profesor... el profesor debe tratar de resolver la situación, si no se puede, se canaliza a orientación...”

5. Resolución del conflicto

Retomando las categorías, se visualizó la manera en que los docentes actúan para resolver un conflicto. Se tomó en cuenta lo dicho por los docentes y se elaboró un esquema para el entendimiento del proceso llevado en la resolución de conflictos, en específico cuando se trata de un alumno con problemas de conducta.

Los docentes, consideraron que el factor medular para el tratamiento del conflicto cuando está involucrado un alumno con conducta disruptiva, está justamente en el trabajo en equipo y la organización de medidas desde el inicio del ciclo escolar, como lo mencionan cuando se les pregunta ¿cuál sería la solución más adecuada para resolver problemas?

“Mejorar el clima del centro”

“Trabajo en equipo con los profesores, para tomar medidas conjuntas desde el inicio de ciclo escolar”

1.6.4. Análisis de resultados del instrumento “Encuesta sobre el abordaje del conflicto escolar”

Con el fin de recopilar los datos relacionados a la percepción del conflicto, se elaboró una encuesta para identificar las actitudes entre los alumnos y docentes que se han generado por la aparición del conflicto. Para su elaboración, se incluyeron situaciones del “Cuestionario de percepción de situaciones conflictivas”, diseñado por Sébastien René Pierre Autran (2014). Las situaciones se presentan como enunciados en forma de afirmaciones ante las cuales se pide la reacción de los sujetos.

El instrumento se construyó con 20 afirmaciones con escala Likert, que permitió expresar al individuo la posición personal a cada situación. Las respuestas que los sujetos brindaron ante cada afirmación se basaron en las escalas: siempre, casi siempre, algunas veces y nunca. Para el objeto del diagnóstico, los puntajes

implican una alta frecuencia o baja frecuencia, según sea percibido el conflicto en la escuela. Con las respuestas brindadas se recabó información relativa a las dimensiones:

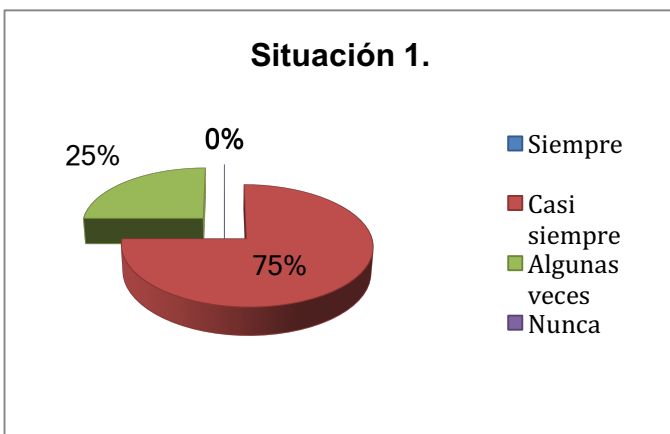
- Situaciones entre los alumnos
- Situaciones entre los alumnos y los docentes
- Situaciones en la resolución o abordaje del conflicto

La encuesta se aplicó a los 4 docentes entrevistados. Las respuestas proporcionadas se ordenaron en tablas y gráficas para su mejor interpretación:

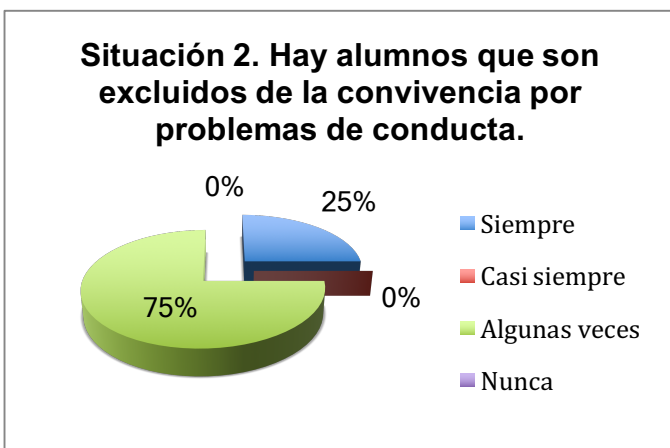
Análisis e interpretación por dimensiones:

Dimensión 1. Situaciones entre los alumnos.

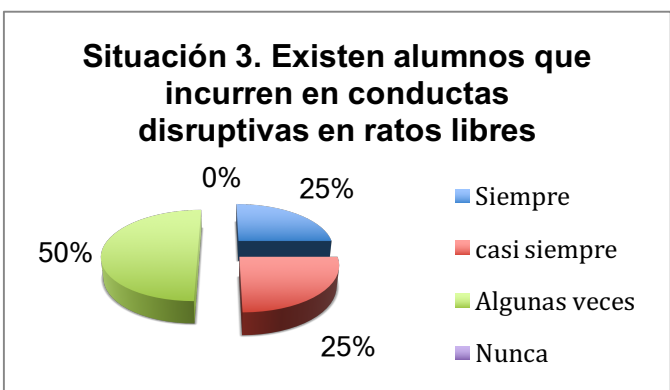
Distribución de frecuencia relativo a la dimensión 1.								
Situación	Siempre		Casi siempre		Algunas veces		Nunca	
	F	%	F	%	F	%	F	%
1	0	0	3	75	1	25	0	0
2	1	25	0	0	3	75	0	0
3	1	25	1	25	2	50	0	0
4	0	0	0	0	4	100	0	0
5	1	25	0	0	3	75	0	0
6	0	0	0	0	4	100	0	0
7	0	0	0	0	3	75	1	25



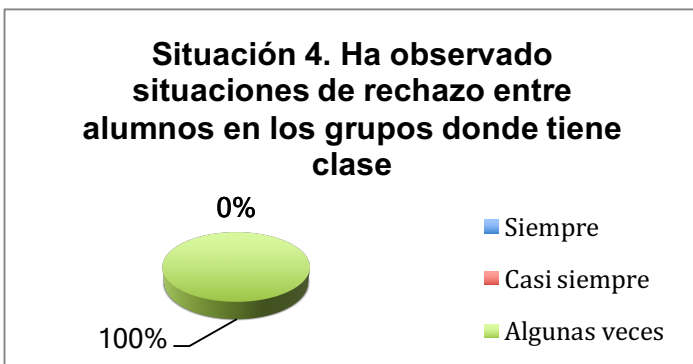
El 75% de los docentes encuestados consideran que casi siempre las relaciones entre los alumnos son buenas, mientras que un 25% opina que algunas veces.



El 75% de los docentes encuestados perciben que los problemas de conducta ocasionan que los alumnos sean excluidos de la convivencia, mientras que el 25% considera que siempre hay alumnos excluidos por su conducta.

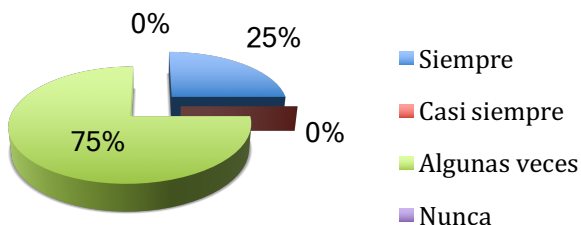


De acuerdo con el gráfico, el 50% de los docentes consideran que algunas veces los alumnos con conductas disruptivas tienen conflicto en ratos libres, por otro lado, el 25% percibe que casi siempre y siempre se ocasionan en los tiempos libres.



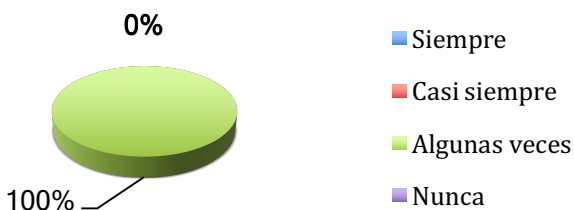
En la situación 4, el 100% de los docentes coinciden en que algunas veces han observado en sus grupos de clase, situaciones de rechazo entre alumnos.

Situación 5. Hay alumnos que no respetan las reglas de la escuela.



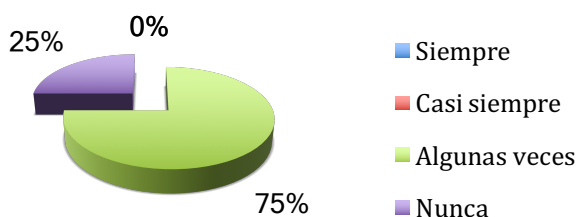
Respecto al cumplimiento de las reglas escolares, el 25% de los docentes considera que siempre hay alumnos que no las respetan, mientras que el 75% perciben, que estas se respetan algunas veces.

Situación 6. El seguimiento realizado a los alumnos en conflicto con sus compañeros mejora la situación.



El seguimiento del alumno que presenta conducta disruptiva, permite identificar el avance que ha tenido y la posible intervención a futuro. El 100% de los docentes encuestados perciben que el seguimiento algunas veces ayuda a mejorar la situación de conflicto.

Situación 7. Hay situaciones de conflicto entre alumnos o profesores que se quedan sin resolver



El 25% de los docentes percibe que siempre hay situaciones de conflictos entre los alumnos y profesores que se quedan sin resolver, mientras que el 75% considera que solo algunas veces.

Los resultados de la Dimensión 1 muestran cierta tendencia a percibir que algunas veces se presentan conflictos entre los alumnos, por lo que consideraron las relaciones entre ellos como buenas. Sin embargo, observan situaciones de rechazo o exclusión por problemas de conducta, asimismo, perciben las reglas del centro escolar como poco respetadas.

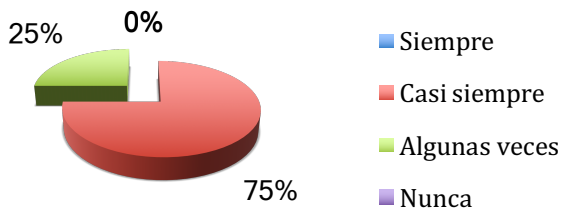
Se detectó también, que los docentes no han observado mejoría en cuanto a la conducta de los alumnos que ocasionan conflictos entre sus compañeros, aunque

se les haga seguimiento. De los resultados, se identifica, además, situaciones de conflicto entre alumnos y profesores sin resolver.

Dimensión 2. Situaciones entre los alumnos y los docentes.

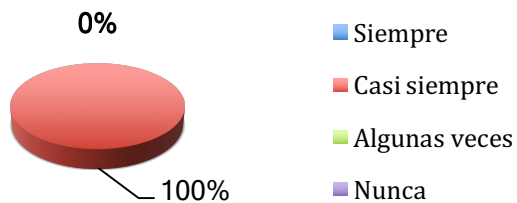
Distribución de frecuencia relativo a la dimensión 2.								
Situación	Siempre		Casi siempre		Algunas veces		Nunca	
	F	%	F	%	F	%	F	%
8	0	0	3	75	1	25	0	0
9	0	0	4	100	0	0	0	0
10	1	25	2	50	1	25	0	0
11	0	0	0	0	4	100	0	0
12	0	0	0	0	2	25	2	50
13	0	0	4	100	0	0	0	0

Situación 8. Cuando surge algún conflicto, en general se resuelve de manera justa.

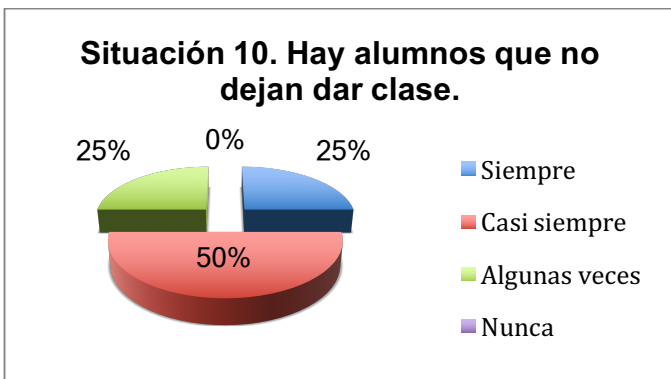


El 75% de los docentes consideran que casi siempre los conflictos se resuelven de manera justa, mientras que el 25% percibe que algunas veces.

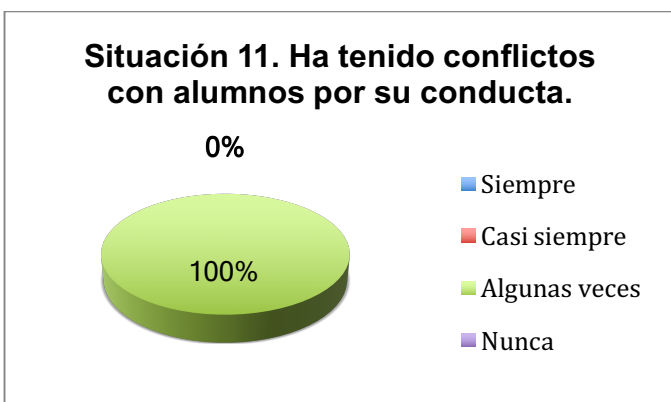
Situación 9. Las maneras de resolver el conflicto son adecuadas.



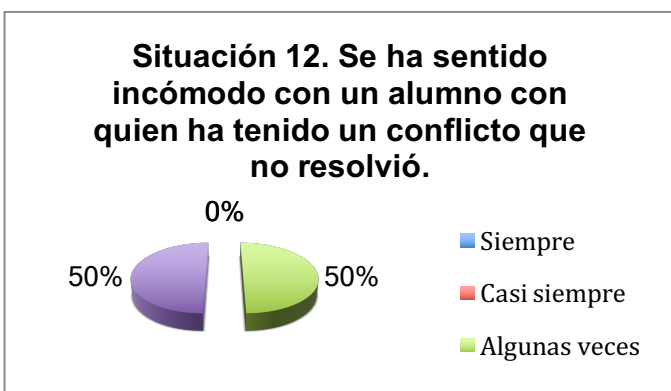
Los docentes encuestados coinciden en que casi siempre las maneras en que se resuelven los conflictos en el centro escolar, han sido adecuadas.



El 50% de los docentes consideran que hay alumnos que no dejan dar clase, mientras que el 25% afirma que siempre y algunas veces hay este tipo de conflicto.



Los docentes consideran que en general, algunas veces han tenido conflictos con alumnos debido a la conducta que presentan, lo que se identifica como un problema de relación entre docentes y alumnos.



En esta situación, el 50% de los docentes opinan que algunas veces se han sentido incómodos en la relación con aquellos alumnos con los que han tenido un conflicto y no se resolvió, mientras que el otro 50% la situación nunca les ha incomodado.



El 100% de los docentes considera que las relaciones entre alumnos y profesores casi siempre son de respeto y cordialidad.

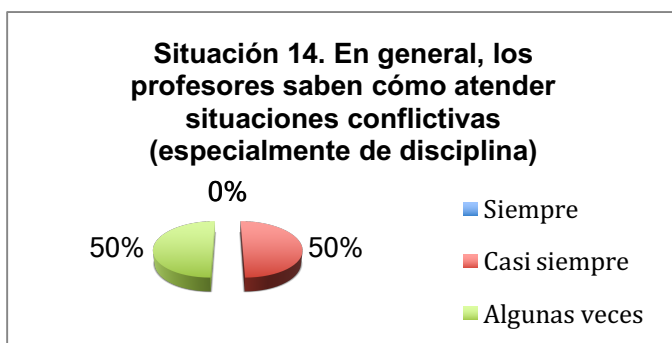
CAPÍTULO 1. CONTEXTO METODOLÓGICO

La información obtenida en la dimensión 2, hizo visible la percepción docente respecto a situaciones de conflicto entre pares y docentes caracterizado por ser generalmente de respeto y cordialidad. Sin embargo, cuando surgen problemas de relación causadas por conductas disruptivas de algunos alumnos, los docentes consideraron que casi siempre el conflicto se resuelve justamente, en consecuencia, percibieron que las maneras de resolverlo han sido adecuadas.

En los conflictos de relación entre docentes y alumnos, se identificó que algunas veces han tenido problemas con los alumnos, por lo tanto, al no resolverse adecuadamente la situación, algunas veces se sienten incómodos.

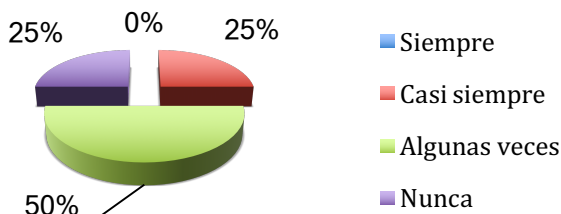
Dimensión 3. Situaciones entre los alumnos y los docentes.

Distribución de frecuencia relativo a la dimensión 3.								
Situación	Siempre		Casi siempre		Algunas veces		Nunca	
	F	%	F	%	F	%	F	%
14	0	0	2	50	2	50	0	0
15	0	0	1	25	2	50	1	25
16	0	0	2	50	1	25	1	25
17	0	0	1	25	3	75	0	0
18	0	0	3	75	0	0	1	25
19	0	0	1	25	3	75	0	0
20	2	50	1	25	1	25	0	0



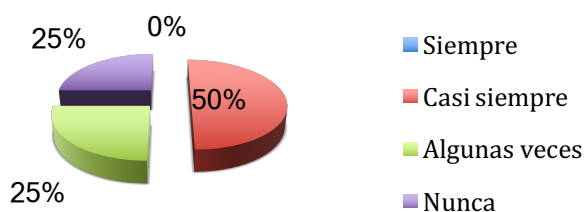
La opinión de los docentes se divide, pues asumen que casi siempre y algunas veces saben cómo deben actuar cuando se presentan situaciones de conflicto.

Situación 15. Se tiene en cuenta las opiniones de los alumnos para resolver problemas que se generan en la escuela.



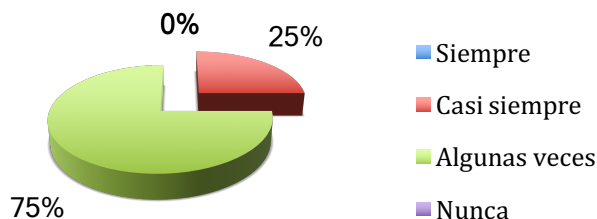
El 50% de los docentes afirman que toman en cuenta las opiniones de los alumnos cuando se resuelve un problema, mientras que el 25% piensa que nunca se toma en cuenta, y el 25% asume que casi siempre.

Situación 16. La comunidad educativa trabaja en equipo para la resolución de conflictos



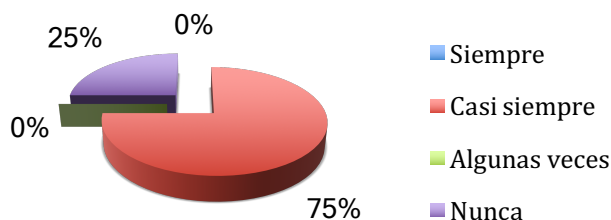
El 25% de los docentes considera que nunca y algunas veces se trabaja en equipo para resolver los conflictos que se generan en el centro escolar, mientras que el 50% afirma que casi siempre hay trabajo en equipo.

Situación 17. Los docentes tienen el mismo criterio cuando resuelven algún conflicto.

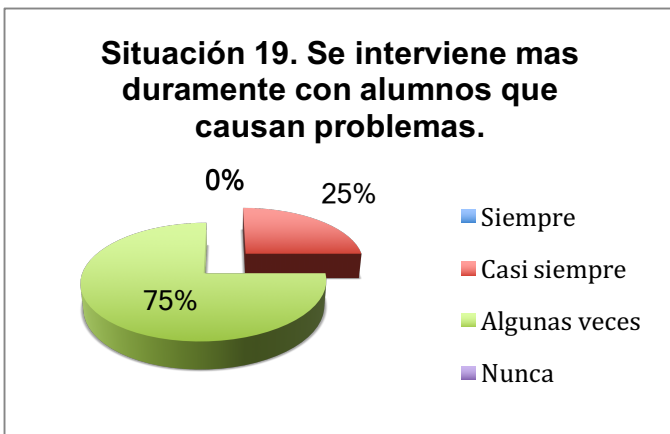


El 75% opina que sólo algunas veces los docentes coinciden en los criterios para resolver los conflictos escolares, mientras que el 25% considera que casi siempre hay coincidencia.

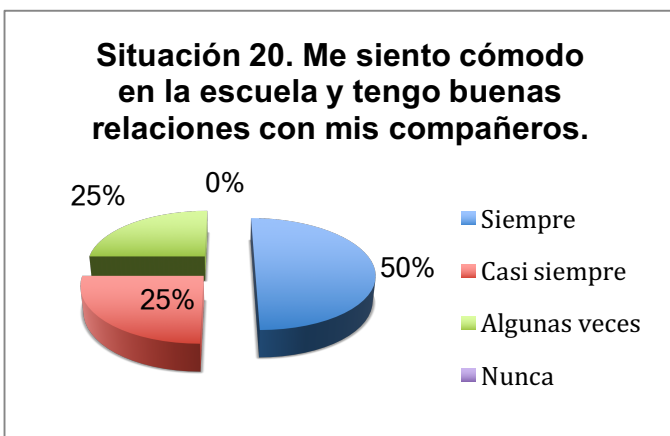
Situación 18. En la escuela se toma en cuenta un protocolo para la resolución de conflictos



El 75% de los docentes consideran que casi siempre utilizan un protocolo como guía para resolver conflictos, y el 25% percibe que nunca es tomado en cuenta.



En este gráfico se puede observar, que el 75% de los docentes opina que algunas veces la intervención que se tiene con los alumnos con problemas de conducta es estricta, sin embargo, el 25% percibe que casi siempre la intervención es dura



En general, el 50% de los docentes expresan que siempre se sienten cómodos en su centro laboral y las relaciones con sus compañeros es buena, mientras que el 25% opina que casi siempre, y el otro 25% percibe que algunas veces, las relaciones con sus compañeros, es buena.

Con el análisis de la dimensión 3, se logró conocer cómo es percibida la resolución y el abordaje de los conflictos. Los docentes consideraron que casi siempre se trabaja en equipo cuando se trata de resolver conflictos, aunque no siempre tiene el mismo criterio para resolverlos, esto se deriva de que no todos los docentes saben cómo manejar los conflictos.

Para la resolución de conflictos existe un protocolo que guía las decisiones de los docentes, éste casi siempre se ocupa, aunque esto significa que no siempre se tomen en cuenta las opiniones de los alumnos involucrados para resolver un conflicto. En relación a los alumnos que presentan conducta disruptiva, los docentes opinan que solo algunas veces se toman medidas estrictas.

A partir de la aplicación de las entrevistas se identificaron algunas significaciones que los docentes tenían respecto al conflicto relacionadas a sus experiencias y lo consideraron como una constante en las relaciones

interpersonales del ámbito escolar, de los cuales, no estaban capacitados para resolverlos adecuadamente.

El protocolo de resolución de conflictos recomendado por la Secretaria de Educación Pública, el Marco para la convivencia escolar; ha funcionado como guía para resolver situaciones problema con los alumnos, sin embargo, los docentes mencionaron que no es suficiente para corregir la conducta.

Por otro lado, los docentes refieren que en cuestión de la conducta problema han tenido prejuicios que los limita actuar en la resolución justa. En tal sentido, consideraron la posibilidad de evitar a los estudiantes o intentar hacer respetar las normas para mantener el orden, aunque no garanticen el mejoramiento de la conducta.

Lo anterior es una radiografía de las percepciones docentes sobre el conflicto escolar y de la manera que lo han resuelto. El tratamiento del conflicto en la secundaria se ha establecido por medio de llamadas de atención, citatorios, diálogo con los tutores legales, realización de acuerdos y en momentos la canalización a instituciones especializadas.

Respecto a las sanciones utilizadas para el mejoramiento de la conducta, los docentes expresaron que, al presentarse problemas con estudiantes disruptivos, por acuerdo del colectivo y del tutor legal, se envía a casa con “trabajo dirigido”, es decir, actividades específicas que ayuden a la recuperación de los aprendizajes esperados de las asignaturas.

Por su parte, con las encuestas realizadas a los docentes y en comparación con las entrevistas, se encontró la necesidad de tener claridad en los criterios de resolución de conflictos para guiar a los docentes en su abordaje y fortalecer las competencias docentes hacia la formulación de estrategias de gestión para su afrontamiento.

Los docentes participantes consideraron ser justos en la manera en que se resuelven los conflictos y aceptan no siempre tomar en cuenta la participación de

CAPÍTULO 1. CONTEXTO METODOLÓGICO

los alumnos, situación que, desde su visión, ha traído consecuencias negativas, por ejemplo, relaciones poco armoniosas entre alumno y docente. En este sentido, resulta conveniente tomar en cuenta a las partes involucradas y abrirse al diálogo.

El diagnóstico generó nuevas interrogantes: ¿Cómo conciben el conflicto los estudiantes? ¿Cuál es su sentir respecto al protocolo de resolución de conflictos llevado a cabo por los docentes? ¿Qué tipo de ciudadanos se están formando?

Finalmente, la ausencia de conflicto puede ser señal de estancamiento, encontrar en el diagnóstico la existencia del mismo es un indicativo de que la comunidad escolar tiene la oportunidad para crecer y desarrollar competencias de resolución y enfrentamiento del conflicto.

CAPÍTULO 2. POLÍTICA INTERNACIONAL Y NACIONAL EN EL CAMPO DE LA GESTIÓN DEL CONFLICTO ESCOLAR

INTRODUCCIÓN

La educación ha sido el eje rector de los procesos de crecimiento de muchos países, por lo tanto, se puede entender que la educación es al mismo tiempo una necesidad social que ha sufrido crisis. De dicho constructo social han surgido discursos políticos, económicos y sociales, componentes característicos de la educación actual, en términos generales, son realidades manifiestas vinculadas con la formación y la capacitación, el empoderamiento, el poder, la cultura, el capital humano, hasta el actual enfoque por competencias para la formación de personas que puedan enfrentarse a los problemas actuales de la sociedad circundante.

A continuación se presenta el análisis de las Políticas Educativas a nivel Internacional y su influencia en el establecimiento de la Política Educativa Nacional en el campo de la gestión del conflicto.

2.1. POLÍTICA EDUCATIVA INTERNACIONAL

La globalización y las crisis económicas han contribuido a la necesidad inaplazable de internacionalizar la educación. Para lograrlo, los países deben mantener relaciones estrechas con organismos internacionales partiendo de la noción de que la educación es un factor indispensable para el progreso de una nación (Organización de Estados Iberoamericanos, 1995), el otorgamiento de apoyos financieros y reestructuración de políticas regionales implantadas como una panacea de gran impacto.

Los sistemas educativos requieren de modernizarse, tomar decisiones y tener voluntad para alcanzar los fines esperados del crecimiento de la productividad y la economía de las naciones, así como del desarrollo afectivo-social del hombre. Para alcanzar tales fines, resulta necesario contar con profesionales que sean competentes, con compromiso social y motivación para el cambio, además de ser

capaces de transformar su medio a través de la búsqueda de soluciones a los conflictos.

Para tal efecto, los organismos internacionales adquieren relevancia en las políticas económicas y sociales a partir de la posguerra. Especialmente en el ámbito Educativo, El Banco Mundial (BM), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO); la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) y la Comisión Económica para América Latina (CEPAL), se dedicaron a organizar debates sobre las tendencias educativas que permitirían apoyar el crecimiento económico, de unir esfuerzos para que los presentes se proyectaran a futuro y, finalmente, enfrentar nuevos retos.

La década de los ochenta, se caracterizó por el surgimiento de crisis económicas, derivadas de las transformaciones en los sistemas de producción, el auge de las nuevas tecnologías y los modos de organización dieron origen a la competitividad basada en el conocimiento. Un ejemplo claro en el ámbito educativo, es descrito por CEPAL-UNESCO (1996), quien supone que la educación es una inversión que produce ingresos a partir del aumento de la productividad:

"la incorporación y la difusión del progreso técnico constituye, el factor fundamental para que la región desarrolle una creciente competitividad que le permita insertarse de manera exitosa en la economía mundial y asegurar un crecimiento constante (CEPAL-UNESCO, 1996, pág. 18)".

El enfoque de la teoría económica frente a la educación significó un avance importante respecto a la transformación de los sistemas educativos y su articulación en un marco común, en el que se identifica la necesidad de trabajar bajo el enfoque de competencias para la vida y la reestructuración de la gestión educativa, cuyo impacto se reflejaría en asegurar a la población una capacitación. Este antecedente es el punto de partida para la organización de declaraciones y compromisos dirigidos hacia una reforma educativa a nivel internacional, que enfatiza una educación de calidad y con equidad para todos.

La Declaración Mundial sobre Educación para Todos (1990), el Foro Mundial sobre la Educación (2000) realizado en Dakar y la Declaración de Cochabamba (2001), son consensos mundiales que conciben la educación como un marco estratégico para el desarrollo de los pueblos y presuponen el cambio de la gestión educativa para el logro de los compromisos establecidos e involucran a los agentes educativos (docentes, alumnos y padres de familia) a participar y cooperar desde sus esferas de responsabilidad.

La teoría del capital humano, es un enfoque sociológico de corte funcionalista, visualiza la educación como un medio de formación para el mercado de trabajo. Dicha teoría había guiado las políticas educativas de los años ochenta, pero dejó de ser funcional a finales de los años noventa y deja entre ver la necesidad de reorientar la política educativa hacia la formación de profesionales que contribuyeran al desarrollo de la enseñanza en la formación de competencias. De ahí que el surgimiento del proyecto Tuning, le diera prioridad a la formación en competencias para la resolución de problemas en escenarios donde el individuo desempeñe un trabajo (Tuning, 2004).

En la Declaración de Bolonia se instauran las competencias como una solución inmediata para adaptarse a los cambios de la sociedad de los años noventa, a fin de que estuvieran desarrolladas y congruentes con las exigencias laborales (UNESCO, 1999). Desde esta perspectiva, la educación desde la globalización es un medio para la adquisición de competencias enfocadas a campos de producción y el manejo de las tecnologías.

La política educativa internacional ha dado direccionalidad a la profesionalización como la consecuencia principal del avance técnico a nivel mundial. Si bien es cierto que el desarrollo tecnológico ha traído avances y modernidad, también lo es que la educación ha sido una estrategia muy bien organizada para lograr el objetivo de productividad cuya incidencia trastoca lo político y lo social.

A partir de la Declaración Mundial sobre la Educación para Todos, en el 2009, se reconoce la necesidad de trabajar de manera organizada para garantizar el desarrollo del potencial humano que posibilite mejorar las condiciones de vida del individuo, de tal manera que los ciudadanos educados puedan participar como personas responsables y capaces de afrontar cualquier reto social, económico, familiar o laboral a través de la educación. Al concebirse la educación como un todo, la mirada se dirigió a la formulación de nuevas políticas educativas para el establecimiento de los pilares de la educación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir juntos y aprender a ser (Delors, 1996).

En tal sentido, el desarrollo de competencias implica hacer frente a los problemas de convivencia y aprender a resolver conflictos de manera cooperativa y pacífica, así pues, el aprender a conocer, a hacer, a convivir y a ser lleva implícito el desarrollo de competencias cognitivas y socioafectivas.

La UNESCO (1995), en el documento Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la calidad de la educación, aborda el concepto de la calidad desde la aproximación operativa y el nivel del logro educativo. Esto significa que el término calidad está vinculado con la efectividad y la eficiencia y se enfoca en los resultados alcanzados para la posterior formulación de políticas de mejoramiento (UNESCO, 1995).

Evaluar la calidad de la educación se sustenta en la necesidad de apreciar los niveles de calidad con base en los objetivos educacionales y las habilidades desarrolladas por los alumnos en la escuela. De esta manera, las autoridades responsables deberían de formular procesos de gestión que den cuenta del mejoramiento y alcance de los objetivos dirigidos a la calidad, así pues, se requiere de tomar decisiones enfocadas a metas y objetivos operacionales a largo plazo, considerando medios y fines (UNESCO, 1995).

En consecuencia, surgen sistemas de evaluación de la educación enfocados en el “proceso educativo basado en la interrelación de objetivos, experiencias de aprendizaje y evaluación estudiantil (UNESCO, 1995, pág. 7)”. Hablar de calidad,

implica adentrarse a un problema inminente, el de equidad. Quizá la calidad produce efectos que benefician a la población en general, sin embargo, sectores con menos posibilidades económicas, la calidad es disminuida y se acentúan diferencias sociales (OREALC/UNESCO, 2013).

Los referentes internacionales dan cuenta de la necesidad de trabajar de manera organizada para garantizar el desarrollo del potencial humano para ampliar las posibilidades de mejorar las condiciones de vida del individuo, de tal manera que los ciudadanos puedan participar como personas responsables y capaces de afrontar cualquier reto social, económico, familiar o laboral a través de la educación, es decir, aprender a resolver conflictos (Modelo de Gestión Educativa Estratégica, 2010).

Se considera, por tanto, que la educación es un pilar para lograr cambios económicos, políticos y sociales que, al implementar un modelo de gestión adecuado, esta sea congruente con el modelo económico y las exigencias sociales (Modelo de Gestión Educativa Estratégica, 2010). En tal sentido, los referentes internacionales hasta el momento analizados se dirigen al establecimiento de la calidad educativa para la formación de ciudadanos capaces de resolver situaciones a través de las competencias para la vida. Justamente la misión de la educación se centra en que el alumno pueda desenvolverse en el ámbito social, familiar, laboral y escolar, es decir, resolver conflictos.

2.2. Política Educativa Nacional

La educación ha sido durante décadas, el eje de análisis panóptico de diversas organizaciones internacionales, cuya visión utilitarista ha permitido definir metas orientadas al progreso económico y social de las naciones, pero para que esto se logre, se requiere de presupuesto tendiente a resolver los malestares. En este contexto el Banco Mundial y la Comisión Económica para América Latina (CEPAL), surgen como organismos que “le dan a la educación un enfoque de carácter económico que magnifica su relevancia para la producción y globalización (Sánchez, 2001, pág. 90)” y cuyos lineamientos influyeron en la planificación de

políticas educativas indispensables para el mejoramiento de la calidad y equidad educativa.

México ha estado involucrado en las políticas educativas internacionales en el contexto de las políticas neoliberales en lo económico, que tuvieron inicio a principios de los años ochenta, con la llamada la década perdida. Las políticas a nivel nacional continuaron con la década de los noventa, bajo el dominio de la modernización educativa dirigidas por las administraciones de quienes han estado a cargo del gobierno mexicano.

El impacto en el Sistema de Educación Nacional, a partir del enfoque de la teoría económica, ha residido en el cambio de la infraestructura, la capacitación de los profesores y la mejora de programas educativos enfocados en la implementación de las nuevas tecnologías. La necesidad de dirigir acciones hacia la descentralización de la educación, suponía impulsar el desarrollo en todos los sectores de la economía del país para que los recursos económicos fueran distribuidos de manera equitativa.

Con el gobierno de Carlos Salinas a finales de los años ochenta, se pretendía impulsar al país en la modernización, para que México formara parte de los países del primer mundo. Lo anterior fue el antecedente para que en 1992 se diera inicio a la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal (ANMEB), que fue el primer paso hacia la gestión descentralizada de los servicios educativos de la federación hacia los estados (Zorrilla y Barba, 2001).

México ante la necesidad de la modernización causado por la presión de la crisis de los 80 y la globalización, no le queda otro remedio que incorporarse a la economía mundial y poner en marcha algunos cambios estructurales del sistema, tales como descentralizar e impulsar el desarrollo de sectores clave de la economía, reflejados en la inclusión de la población en la educación y la cultura (Sánchez, 2001). En este sentido, las políticas educativas como planteamientos a largo plazo, llevan consigo tomar decisiones de coyuntura que transformen y resuelvan el retroceso educativo de larga data.

Por su parte, el Programa Nacional de Educación 2001-2006 (producto del Gobierno de Vicente Fox) contiene un análisis minucioso de los avances alcanzados por el Sistema Educativo Mexicano que, para ese momento eran insuficientes, sin embargo, da continuidad al Programa de Desarrollo Educativo de Ernesto Zedillo (parte de lo planteado por la OCDE en Educación y Conocimiento) plantea tres desafíos: la cobertura con equidad, la calidad de los procesos y la integración y gestión del sistema. Se debe agregar que el Programa Nacional de Educación 2001-2006 (PRONAE, 2001), promueve la generación de ambientes escolares favorables y la participación corresponsable, fortalecer decisiones directivas y colegiado.

Por otro lado, Felipe Calderón en su mandato del 2006-2012, propone en su Plan de Desarrollo Educativo, impulsar el desarrollo de la utilización de las TIC, una calidad educativa integral basada en la formación de valores y el impulso de la gestión escolar para favorecer la participación de los actores educativos. La prioridad en este sentido, se insta en lograr calidad educativa a través de la Alianza por la Calidad de la Educación realizada por el gobierno mexicano y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) en el 2008.

La finalidad de la Alianza por la Calidad de la Educación fue evaluar los avances y retrocesos en materia educativa para diseñar e implementar reformas de política educativa, de la cual se plantea la necesidad de hacer eficiente el sistema educativo y evaluar para la rendición de cuentas (OCDE, 2012).

Con el enfoque de Escuelas de Calidad, supone una transformación cultural y del marco jurídico con el que se rige el Estado, pues requiere de una serie de adaptaciones que tengan impacto al hacer gestión, de ahí el impulso para la elaboración de un Modelo de Gestión Estratégica que permita la conformación de un trabajo en equipo con capacidad de resolver conflictos mediante la negociación y no perder, por supuesto, el apoyo financiero.

En otras palabras, el Programa Sectorial de Educación 2007-2012 (PROSEDU) plantea la necesidad de elevar la calidad de la educación a través del fomento de la gestión escolar con líneas estratégicas: reactivar la participación,

impulsar la investigación, verificar que se cuente con las condiciones para la operación de servicios y el establecimiento de la normalidad mínima (Programa Sectorial de Educación, 2007).

El Plan Nacional de Desarrollo implementado por Enrique Peña Nieto define prioridades destinadas a administrar al país, a través de la re-definición de reformas a nivel educativo y político, para enfrentar obstáculos que habían impedido el desarrollo. En materia educativa enfatiza la Calidad en la educación, de tal forma que el Estado debe garantizar el derecho a la educación de calidad para los mexicanos, mediante la articulación de los niveles educativos vinculándolo con el sector productivo, en este sentido, pretende generar productos de calidad o, dicho de otro modo, capital humano de calidad (Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018, 2013).

Para garantizar una educación de calidad, se sometieron a concurso las plazas mediante un sistema de evaluación a partir de concursos de oposición y el servicio profesional docente. De esta manera, se entiende que la propuesta de Enrique Peña Nieto, toca el tema de la evaluación docente, siendo la prioridad identificar qué se imparte y cómo se enseña a aprender a los alumnos. Así pues, en el Plan Sectorial de Educación 2013-2018, se propone asegurar la calidad de los aprendizajes en la educación básica a través de una formación integral que asegure mayor cobertura, inclusión y equidad educativa:

“Una educación de calidad mejorará la capacidad de la población para comunicarse, trabajar en grupos, resolver problemas, usar efectivamente las tecnologías de la información, así como para una mejor comprensión del entorno en el que vivimos y la innovación (Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018, 2013, pág. 4)”

El Plan Sectorial de Educación propuesto por Enrique Peña Nieto retoma la calidad educativa como una prioridad y medio para el desarrollo de competencias para la vida, que favorezca a los estudiantes enfrentarse a los problemas de manera creativa, a partir de su entorno inmediato, logros que se podrán observar si el

colectivo educativo (padres, docentes y alumnos) trabaja en conjunto para resolver conflictos (Programa Sectorial de Educación, 2013).

Para concluir, los referentes nacionales se fundamentan desde la exigencia de un sistema educativo con mayor responsabilidad en la formación de individuos autónomos, capaces de desarrollar su potencial y resolver conflictos desde la dimensión de las competencias para la vida (aprendizaje permanente, manejo de la información, manejo de situaciones y convivencia para la vida en sociedad)

2.3. Marco Normativo de la Gestión de Conflictos

El marco normativo con el que se rigen las escuelas para gestionar, dan cuenta de la aplicación habitual que se establece en los centros escolares, caracterizados por una cultura bastante arraigada y difícil de eliminar. Dicho esto, el objeto de estudio del presente trabajo, está dado por la dificultad observada en la Escuela Secundaria Diurna No. 92 “República de Costa Rica”, de responder a diversos conflictos interpersonales ocasionados por la convivencia en la escuela y que merma las relaciones sociales y el clima escolar que se establece.

En materia de la gestión de conflictos escolares, el referente nacional más próximo es el artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos donde se establece que la educación: “contribuirá a la mejor convivencia humana, a fin de fortalecer el aprecio y respeto por la diversidad cultural, la dignidad de la persona, la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos, evitando privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos (DOF, 2014, pág. 17)”, esto significa que la convivencia es uno de los criterios que orientan a la educación de calidad y la mejora de la calidad de los aprendizajes.

Por su parte, la Ley General de Educación establece la inclusión como medio para propiciar ambientes de convivencia democrática, en la que se desarrollen competencias para aprender a convivir y tomar decisiones colectivas, como lo menciona en su artículo 7º inciso V: “Infundir el conocimiento y la práctica de la

democracia como la forma de gobierno y convivencia que permite a todos participar en la toma de decisiones al mejoramiento de la sociedad (DOF, 2017, pág. 2)”

Asimismo, el artículo 8° de la Ley General de Educación señala que “contribuirá a la mejor convivencia humana... (DOF, 2017, pág. 4)”, mientras que en el artículo 42° se menciona que “En la impartición de la educación para menores de edad se tomarán medidas que aseguren al educando la protección y el cuidado necesarios para preservar su integridad física, psicológica y social sobre la base de respeto a su dignidad, y que la aplicación de la disciplina escolar sea compatible con su edad (DOF, 2017, pág. 18)”, por lo tanto, los alumnos desarrollarán sus competencias para la convivencia, en la manera en que se establezcan las relaciones entre alumnos, docentes y directivos en la escuela.

El Modelo de Gestión Educativa Estratégica guía mediante propósitos bien establecidos, el desarrollo de prácticas de gestión que se encaminen a la mejora de los aprendizajes y logros educativos, incluyendo el desarrollo de intervenciones que transformen la realidad de las escuelas a través de la gestión en sus tres niveles: Institucional, Escolar y Pedagógica (MGEE, 2010). Por ello, los resultados que se obtengan dependen de la creación y aplicación de estrategias para conseguir un objetivo determinado.

Así pues, la intervención en el afrontamiento y resolución de conflictos escolares lo refiere el MGEE, como parte de la reflexión propia de la acción de los sujetos, el diseño de estrategias y su implementación. En relación a la gestión de conflictos, a nivel de Gestión Educativa, se menciona “la construcción de una cultura de colaboración entre los actores, basados en el convencimiento colectivo de su capacidad para gestionar el cambio hacia la calidad educativa” (MGEE, 2010, pág. 57).

Respecto al nivel de Gestión Institucional, se enfoca en el establecimiento de políticas que orienten la “conducción de los proyectos y del conjunto de acciones, para promover y posibilitar la consecución de la intencionalidad pedagógica en, con y para la acción educativa” (MGEE, 2010, pág. 59). La manera en que la escuela se

relaciona con el contexto (posibilidades de enseñar y de resolver conflictos) incide en los logros de aprendizaje, por tanto, la Gestión Escolar debe basarse en “el desarrollo de proyectos que estimulen la innovación... ()”, para desplegar los mecanismos que permitan alienar a los actores escolares...”

Referente al nivel de Gestión Pedagógica, el MGEE menciona que “el clima de aula determina, en gran medida, el impacto del desempeño docente y está ligado a las relaciones interpersonales, las normas de convivencia, el trato entre compañeros de grupo y la actitud colectiva frente a los aprendizajes, por lo tanto, el clima de aula es un componente clave en el aseguramiento de los resultados de la tarea pedagógica” (MGEE, 2010, pág. 63).

Se debe agregar que la propuesta de intervención en la resolución de conflictos escolares con alumnos de conducta disruptiva, está vinculada una característica de la Gestión Educativa Estratégica; apertura al aprendizaje y a la innovación donde “las organizaciones abiertas al aprendizaje son capaces de encarar y resolver sistemáticamente situaciones adversas, generar nuevas aproximaciones, aprender de la propia experiencia y de los otros, y originar conocimiento y trasladarlo a sus prácticas (MGEE, 2010, pág. 65).

Con este panorama, el MGEE, el módulo 3 referente a Estándares, se recorta la realidad en dimensiones de análisis e intervención: Pedagógica curricular, Organizativa, Administrativa y de Participación social. A continuación se describen las dimensiones gestivas, los estándares y los rasgos en las que impacta la propuesta de intervención en la resolución de conflictos:

La dimensión Pedagógica “refiere la necesidad de fortalecer los procesos pedagógicos... ()”, el plan y programas se conciben como medios generadores de curiosidad, conocimientos, habilidades y actitudes, basados en los valores humanos requeridos y en su desarrollo para vivir en sociedad... (), y para un estilo de convivencia nos permita crecer en ambientes de paz” (MGEE, 2010, pág. 12). En este sentido, los estándares y rasgos que orientan la intervención a nivel pedagógico son:

Estándar	Rasgos específicos
Estándar 2. Planificación pedagógica compartida.	Acuerdan el tipo de registro que se lleva de los alumnos con características especiales.
Estándar 3. Centralidad en el aprendizaje.	Se toman decisiones y acciones para atender eficientemente a los alumnos con problemas de aprendizaje (y de conducta)
Estándar 4. Equidad en las oportunidades de aprendizaje.	Disponen de tiempo especial para los alumnos que así lo requieren. Disponen e implementan actividades y ejercicios adaptados a las necesidades de los alumnos.

Tabla 7. Estándares de la dimensión pedagógica de la gestión, retomado de Modelos de Gestión Educativa Estratégica (MGEE, 2010)

La dimensión Organizativa refiere que “es clave para el colectivo escolar por la importancia de las decisiones que se toman cotidianamente, orientadas a asegurar el logro de los aprendizajes de los alumnos, además de que favorece las buenas relaciones” (MGEE, 2010, pág. 13). En esta dimensión los estándares a observarse son:

Estándar	Rasgos específicos
Estándar 6. Liderazgo efectivo.	Maneja adecuadamente los conflictos suscitados en la escuela.
Estándar 7. Clima de confianza	Existe comunicación sincera entre todos los miembros de la comunidad escolar. Se promueven las condiciones para una buena convivencia y relación mutua, como el respeto, la tolerancia a las ideas, a las prácticas diversas y la confianza que deposita la comunidad en sí misma como condición responsable para el trabajo conjunto.
Estándar 9. Decisiones compartidas.	Existe un ambiente de libertad para expresar propuestas. Se establecen condiciones y mecanismos para definir acuerdos. Se aseguran procedimientos para actuar conforme los acuerdos decididos.

<p>Estándar 11. Autoevaluación.</p>	<p>Se reconocen las fortalezas y debilidades académicas de la escuela. Se producen conversaciones informadas y estructuradas entre los miembros de la comunidad escolar. Se elaboran mecanismos para dar seguimiento oportuno al desempeño de los alumnos.</p>
<p>Estándar 14. Funcionamiento efectivo del Consejo Técnico escolar.</p>	<p>Expone los problemas que los maestros tiene en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Toma decisiones, con base en evaluaciones y da seguimiento a los avances.</p>

Tabla 8. Estándares de la dimensión Organizativa, retomado de Modelos de Gestión Educativa Estratégica (MGEE, 2010)

La dimensión de Participación Social consiste en “apoyo de los padres de familia y comunidad... () en el aseguramiento de los aprendizajes de los alumnos... (), entre cuyas tareas destacan: velar por la seguridad y salud escolar...” (MGEE, 2010, pág. 12). Por lo tanto, los estándares involucrados en la intervención son:

Estándar	Rasgos específicos
<p>Estándar 16. Participación de los padres en la escuela.</p>	<p>Existe un alto grado de involucramiento por parte de los padres de familia en las discusiones colectivas. Los padres de familia acuden a la escuela para conocer el aprovechamiento de sus hijos.</p>
<p>Estándar 17. Apoyo al aprendizaje en el hogar.</p>	<p>Son convocados y orientados para apoyar la mejora del aprendizaje de sus hijos.</p>
<p>Estándar 4. Equidad en las oportunidades de aprendizaje.</p>	<p>Disponen de tiempo especial para los alumnos que así lo requieren. Disponen e implementan actividades y ejercicios adaptados a las necesidades de los alumnos.</p>

Tabla 9. Estándares de la dimensión de Participación social, retomado de Modelos de Gestión Educativa Estratégica (MGEE, 2010).

Desde este marco normativo, el impacto del objeto de estudio, está muy relacionado con la dimensión organizativa para afrontar conflictos y de lo analizado

en el diagnóstico de la intervención, es algo que preocupa al profesorado, aunque no sea expresada y que, en la convivencia diaria se ve reflejada: faltas de respeto, agresiones verbales entre compañeros y interrupción por parte de los alumnos. Ante esta realidad, no se puede permanecer pasivo, por lo que al reconocer el problema es necesario actuar.

Ante este contexto, parece necesario ponerse a pensar y reflexionar sobre los modos y sistemas que se siguen en el centro escolar mencionado para tratar los conflictos. De ahí el interés en justificar la demanda de diseñar un modelo de tratamiento de conflictos. Por ello, los diez módulos de Gestión propuestos por Pilar Pozner (2000), permiten hacer la reflexión para actuar, es decir, tomarlos como referencia para redefinir los procesos gestivos en torno al conflicto y la organización del colectivo docente y el desarrollo de competencias particulares. De esto se resaltan tres módulos ejes para el tratamiento del objeto de estudio:

Negociación

Se entiende por negociación aquel “proceso dinámico en el que dos o más actores en conflicto posible o manifiesto, entablan una comunicación para generar una solución aceptable de sus diferencias que se explicita en un compromiso (Pozner, 2000, pág. 16)”

Pozner (2000) señala que el conflicto parte del reconocimiento de su existencia y a su vez, de ponerle interés a su resolución, dicho esto, la negociación surge como una alternativa de su tratamiento. Frente a cualquier situación conflictiva lo más conveniente es examinar la disposición para negociar, pues supone una cultura de consensos que, en el marco de una política de mejoramiento de los procesos organizacionales, se requiere de llegar a la reflexión de los procedimientos realizados y al mismo tiempo de transformar la mentalidad del equipo de trabajo respecto a cómo se resuelve el conflicto.

Por lo tanto, la negociación en la gestión de resolución de conflictos consiste en conciliar las discrepancias a través de la comunicación para generar alternativas de solución. A partir de ello, la negociación cuenta con fases que permiten analizar para tomar una decisión:

- Análisis
- Alternativas
- Evaluación de las alternativas
- Propuesta- decisión

Pozner (2000) considera a la negociación como un espacio de diálogo que den pauta a la acción e intervención a través de estrategias que den cuenta de los acuerdos tomados.

Resolución de problemas

Pozner (2000) propone el Módulo de Resolución de Conflictos como un elemento que contribuya a “acrecentar la competencia profesional de quienes tienen responsabilidades de conducción en instituciones educativas” (Pozner, 2000, pág. 3), es decir, la resolución de conflictos debe ser un aspecto de innovación, ya que, por cada problema, surge una solución congruente.

Trabajar bajo un enfoque de la resolución de problemas, parte de una metodología estructurada para tal fin, donde el equipo gestor sea partícipe, por ello, Pozner (2000) propone los siguientes pasos:

- Identificar el problema
- Explicar el problema
- Ideas, estrategias o alternativas de intervención
- Decidir estrategia
- Diseñar intervención
- Desarrollar intervención

- Evaluar logros

Trabajo en equipo.

La resolución de problemas requiere de un trabajo en conjunto, pues favorece el desarrollo de la intervención y el cambio en las formas de gestionar. El trabajo en equipo se define como una “modalidad de articular actividades laborales de un grupo humano a un conjunto de fines, metas y de resultados a alcanzar (Pozner, 2000).

De acuerdo con Pozner, el módulo de trabajo en equipo, valora en su conjunto a los miembros en sus modos de interacción, colaboración y solidaridad para llegar a acuerdos mediante la negociación y ayuden a enfrentar a los posibles conflictos. Asimismo, supone no sólo un conjunto de personas integradas para un fin, sino que las características personales y sus habilidades sean tomadas en cuenta para el logro de los objetivos. Por ello, la comunicación entre personas y las relaciones de confianza y de apoyo mutuo sean de importancia desarrollar (Pozner, 2000).

CAPÍTULO 3. LA DIMENSIÓN POLÍTICA DE LA ESCUELA

Los enfoques en el análisis de la escuela son diversos, puesto que los interés en su estudio es multidimensional. Sin embargo, en la teoría de la gestión, la escuela está dada por la concepción del centro escolar como una organización en dos vertientes: formal e informal (Nieto, 2003) La escuela es producto de una organización con estructura formal, que está configurada por un liderazgo social que se le otorga al director y en tanto tengan claras las metas a alcanzar, se formulan estrategias para lograr su ejecución. Por lo tanto, la visión y la misión de la organización se proyecta en el actuar cotidiano, pues para lograrlo, se establecen mecanismos de control, basada en decisiones racionales y óptimas (Nieto, 2003).

Por otro lado, se pone de manifiesto la estructura informal, que está dado por las motivaciones e interés de los miembros, configurándose una organización con base en la satisfacción de las necesidades de los individuos para lograr mayor rendimiento en la organización (Nieto, 2003). Un ejemplo claro, es la configuración de un curriculum oculto, es decir, todo aquello que se hace y no está en una estructura formal, pero que al aplicarlo es funcional.

Desde el enfoque de la organización como un espacio formal, la gestión comienza en un sistema jerárquico, donde el director utiliza los medios para conducir a los objetivos y es la principal referencia para la resolución de conflictos y la toma de decisiones.

3.1. Enfoque cultural de la organización escolar

Este enfoque pone énfasis en la organización escolar y en los individuos, considerando que cada uno tienen percepciones subjetivas de la organización y en consecuencia diferentes modos de enfrentamiento en las situaciones conflictivas. Bajo este marco, las interacciones que se construyen en la escuela se mantienen por valores y una cultura propios, que por los objetivos o políticas de acción formales (González, 2003)

El surgimiento del conflicto en la escuela, desde la perspectiva cultural, es natural, ya que las interpretaciones y sus manifestaciones simbólicas pueden ser distintas entre el directivo, los docentes y los alumnos, dando lugar a la formación de grupos con afinidad en sus interpretaciones. Por lo que refiere González (2003) “la cultura constituye una variable organizativa que, convenientemente gestionada, puede desempeñar un papel clave en la motivación de sus miembros, en proporcionarles significado a su trabajo, en aglutinarles en torno a una visión de hacia dónde va la organización, en definitiva, en la productividad y eficacia de la empresa” (González, 2003, pág. 171).

Se puede entender hasta el momento, que es indispensable tener claro la visión y la misión de la organización escolar, pues la poca claridad de los objetivos deja ambigua o deja de tener en cuenta el proceso de toma de decisiones en la escuela. En este sentido, para enfrentamiento del conflicto es indispensable definir “un patrón de supuestos básicos compartidos que un grupo dado ha inventado, descubierto o desarrollado al ir aprendiendo a hacer frente a sus problemas de adaptación interna y de integración interna y que ha funcionado suficientemente bien como para ser considerado válido y, por tanto, para ser enseñado a los nuevos miembros como el modo correcto de percibir, pensar y sentir en relación con esos problemas (González, 2003, pág. 172)

Como se puede apreciar, la cultura establecida en un centro escolar, es transmitida a los nuevos integrantes, de tal manera que se adaptan al modo en cómo se solucionan los conflictos. En este sentido, las normas que se desarrollan, determinan implícitamente, la forma en que los miembros de la organización responden al conflicto.

El enfoque cultural de la escuela, permite comprender la dinámica en las relaciones que se establecidas en la organización y, al mismo tiempo, observar las características en cuanto a valores, creencias y normas que fundamentan las tomas de decisiones, que si bien pueden ser palpables, resultan difíciles de modificar.

Asimismo, se puede considerar la importancia de pensar en la cultura como un elemento clave para la comunicación y organización, que al ser compartidos los valores, la visión, la misión, creencias y compromisos a los miembros de la organización, construyen líneas de acción para promover el bien común en el enfrentamiento del conflicto.

3.2. Enfoque micropolítico de la organización escolar

El enfoque micropolítico concibe a los centros escolares como entidades políticas formadas por individuos y grupos que difieren en sus intereses y, por añadidura, “la existencia de metas diversas, no declaradas e, incluso, contradictorias que harán del conflicto algo inherente al funcionamiento de las organizaciones” (González, 2003, pág. 19).

De acuerdo a este enfoque, las escuelas se inclinan por la actividad de la micropolítica, pues son organizaciones poco articuladas, que dejan en evidencia, una estructura formal poco segura de satisfacer sus necesidades, con posibilidades de generar espacios de actividad política.

En esta postura González (2003) refiere que la micropolítica “tiene relevancia en los procesos de toma de decisiones en la organización escolar. Es ahí donde, precisamente, mejor se puede observar la dinámica micropolítica, pues refleja el poder relativo (autoridad e influencia) que cada una de las partes puede movilizar para influir en otra o para protegerse ella misma” (González, 2003, pág. 19).

Ball (1989) sostiene que las fuentes conflictivas en la organización escolar, son asumidas jerárquicamente, el director por la función que cumple, lleva el control de la misma y se entiende como una manera de controlar la situación, ya sea para eliminar o prevenir los conflictos latentes. Por lo tanto, los conceptos que versan en torno a la micropolítica son: control, diversidad de metas, disputa ideológica y conflictos.

1.1.1. Análisis micropolítico: -Situación de la secundaria 92-

La organización escolar diseña mecanismos o estrategias colectivas para alcanzar un fin común, es decir, el desarrollo de competencias para la vida de los estudiantes. En la escuela se aprende no sólo un conjunto de conocimientos de diversas asignaturas, si no también maneras de comportarse y relacionarse con el otro. Hay aprendizajes bien planificados a través de secuencias didácticas, y hay aprendizajes implícitos, los estudiantes aprenden a partir de la observación, ven cómo se compara unos y otros, e intentan comprobar qué pasaría si desafían una norma, se cuestionan constantemente ¿Habría sanción? ¿Eso es justo o injusto?

Basta con observar la manera en que se comporta un grupo de secundaria con determinado profesor, para identificar los medios que utiliza para desarrollar un proceso de aprendizaje, e incluso, puede ser suficiente entablar una conversación con un estudiante para descubrir lo que sabe realmente de la organización de su escuela. Las normas, los modos de resolver conflictos, las relaciones que se establecen entre docentes y entre estudiantes, dan cuenta de cómo se ha enseñado por medio de la organización escolar.

En la escuela hay situaciones de conflicto que se manifiestan y son resueltos según criterios del actor que los resuelve, aparecen aspectos organizacionales que se dan por hecho, soluciones arbitrarias que se ven y nadie cuestiona, no se discute y no se propone, porque lo que la manera en cómo se solucionan los conflictos funcionan en la organización, no se reflexiona sobre las consecuencias que tiene para todos, porque el “fin justifica los medios”. En este hecho todos los integrantes forman parte del engranaje y participan en pro de la organización.

La perversión está latente en el tipo de evaluación, las relaciones entre docentes y con los estudiantes, la manera tan sutil de ponerle solución a los conflictos a través de excluir a quien no se puede controlar. La cuestión no está en lo que se decide, sino cómo se decide, ya que el sujeto involucrado queda inerme, silenciado por el poder (Santos, 1994).

Hablar de conflicto en la secundaria 92 implica asociarlo a conceptos negativos: obstaculizadores, problemas, peleas, violencia, desequilibrio. Esto refleja la percepción de directivos, docentes, y estudiantes, significaciones que dan cuenta de la manera en cómo se abordan. ¿Quiénes son sujetos de sanciones en la escuela? Aquellos estudiantes que por su situación de conducta desafían a la autoridad, la cuestionan, y no se adaptan por la imposición que se imprime de la norma.

En los procesos para la solución del conflicto está normalizado por el Marco para la Convivencia, una guía que regula el actuar del adolescente, y en ese margen un obstaculizador para abrir espacios de entendimiento con los estudiantes. Según Santos (1994) el poder que maneja la organización escolar, tiene doble connotación, el poder legal (el docente) que intenta normalizar y vencer resistencias. Y por otro lado, el poder educativo que actúa como normalizador del comportamiento al querer convencer a quien transgrede la norma, de que su conducta “debe” cambiar.

Santos (1994) refiere que “lo perverso se produce cuando la organización acaba primando el control sobre el aprendizaje y la convivencia”. ¿Quién decide qué estudiantes deben permanecer o no en la escuela, por su incontrolable conducta? El sentido de justicia para los adolescentes emerge por su etapa de desarrollo, encuentran contradicciones en el actuar del adulto y “deben callar”, aprenden lo que la escuela les transmite.

Si bien es cierto que la organización de la secundaria 92 ha sido funcional en los últimos dos años, también lo es que los mecanismos utilizados para regular conflictos ha excluido a estudiantes de conducta disruptiva, pues al tomar medidas como enviar al alumno a casa con trabajo dirigido por dos o más meses, deja de manifiesto que el colectivo evita los conflictos para que no sean mayores. En este sentido, el colectivo docente es cómplice de las soluciones arbitrarias, al firmar un documento que legitima la sanción del estudiante porque no se sabe qué hacer con él.

Reflexionar respecto a la manera en que se resuelven los conflictos, hace replantearse cómo se han solucionado habitualmente, que parecen inamovibles. En cada decisión tomada están implícitos prejuicios sobre los adolescentes, y se adquiere una connotación negativa según se resuelvan, por ejemplo, a través de la violencia de los derechos del niño y adolescente, o por la exclusión. Santos (1994) refiere que la organización escolar regula el espacio y el reparto de la justicia que en su significación controla a sus miembros con el discurso de lograr aprendizajes y convivencia sana.

La escuela secundaria es la responsable de tomar decisiones y organizar a su colectivo, sin embargo, pocas veces mide los efectos que puede producir en los estudiantes. Quizá presenta contradicciones en su pensar y actuar, en el discurso se manejan incluir y fomentar la convivencia sana, mientras que en su organización se manejan mecanismos perversos experimentados por la ignorancia y la indignidad (Santos, 1994). Todo lo que remite a la idea de cumplir normas y requisitos exigidos, limitan la posibilidad de actuar con autonomía y libertad. Quien no consigue cumplir con el control, o se muestra evasivo, por diversos motivos, acentúa la aparición de mecanismos de control (Santos, 1994).

La secundaria como escuela que forma adolescentes, guía perversamente decisiones encaminadas a ejercer sobre ellos el dominio de la socialización. Cuando se presenta un conflicto entre pares, no se le permite hablar al adolescente para defenderse, se le acusa, señala y etiqueta por su mala conducta, se hace diferencias con el bien portado y el de mala conducta, cuya sanción sólo se aplica a una persona: el incontrolable. El conflicto inicia por ideas u opiniones opuestas, para la existencia del conflicto se requieren dos o más personas, ¿Por qué se sanciona únicamente a quien tiene mala conducta? ¿Dónde quedó el sentido crítico y la democracia que debería enseñarse?

Santos (1994) añade a lo expuesto anteriormente “la asimilación de los esquemas perversos hace que se considere natural el estado de las cosas. Se ve como normal que el profesor suspenda o castigue (pág. 22)”. Esto significa que hay una racionalización a la normalización, de la cual difícilmente se es conciente:

“La fuerza normalizadora y uniformadora de la escuela que crea un solo tipo de normas, horarios, comportamiento, exigencias comparativas...dando como resultado un individuo-tipo-modélico al que hay que parecerse” (Santos, 1994, pág. 21)

Santos (1994) considera que el lenguaje que se instituye en la organización escolar implica que los estudiantes no cuestionen la norma, pero si que se adapten a ella, sigan los caminos considerados adecuados para ellos y aprendan lo que es necesario aprender. Las relaciones perversas entre docentes y alumnos se vuelve dinámica, en una dicotomía pasividad y complicidad. La secundaria mantiene un juego de relaciones de poder manejado por la complicidad legítima de ser autoridad ante los estudiantes y pasividad de estos, que fundamentan el logro de los objetivos.

La perversidad a nivel micro, desde la perspectiva de Santos (1994) esta fundamentada por acciones que imponen contradicciones, un ejemplo claro consiste en darles la oportunidad a los estudiantes de manejar su libertad, mientras que un error cometido, sea fundamento para comunicar que no se la han ganado por no saberla usar. Etiquetar a grupos o alumnos como buenos o malos por su desempeño, deja una huella imborrable, cuyo comportamiento se guía para reafirmar lo que se les ha hecho pensar que son.

El uso de la evaluación, los exámenes, las invitaciones sutiles hacia los docentes para poner calificaciones aprobatorias para quienes no han logrado los aprendizajes esperados, son una manera de perversión y una manera de ocultar que hay conflictos en la organización. Exigir a los estudiantes con conducta disruptiva una disciplina impositiva favorece su rebeldia, pues es considerado como una manera de tener poder sobre ellos, y al mismo tiempo una necesidad de desafiar.

Los docentes interpretan la realidad según sus percepciones, necesidades e intereses, de tal modo, que al resolver un conflicto, perversamente buscan cómo no dañar los intereses propios, y se busca la manera de confirmar etiquetas a través de la censura e injusticia, al respecto Santos (1994) menciona lo siguiente: “los

supuestos básicos pueden ser determinantes de la manera que cada individuo tiene de enfrentarse a la ansiedad ocasionada por diferentes situaciones de su vida (pp. 29)”. Preocupa cómo a través del lenguaje y las actitudes de los docentes hacia los estudiantes que acuden a la escuela, despierte en ellos el odio a aprender y la idea de que la escuela no es para ellos.

La escuela debería ser un espacio de entendimiento, de diálogo, reflexión y actuación, debe perfilarse a la innovación para reformular las relaciones entre docentes, estudiantes y directivos al logro de objetivos comunes. Lo anterior supone reorientar la labor docente hacia una participación democrática, y la re-construcción de las relaciones de saber y poder establecidas en la organización. No basta con hacer visible el lado oscuro de la organización, sino de proponer alternativas al cambio que permita la inclusión y tratamiento de conflictos con una perspectiva a la mejora.

La organización de la secundaria opera desde supuestos, percepciones, ideales e intereses de grupos de poder, y en ese sentido, “la organización se convierte en un obstáculo para el cambio, en lugar de ser un elemento de dinamización y de mejora (Santos, 1994, pp, 43)”. Sin embargo, la escuela secundaria tiene fortalezas que pueden ser un elemento que profile a la innovación, docentes que proponen, se preparan, y reflexionan sobre su práctica para hacerla mejor. En ese sentido, parte de la organización puede ser un dinamizador de la mejora.

Finalmente, se percibe necesaria la reflexión constante de los profesionales inmersos en una organización donde impera una dinámica de poder, donde el surgimiento del conflicto sea vista como una oportunidad de cambio. Santos (1994) refiere la necesidad de “Concebir alternativas para transformación de la organización de la escuela es un modo de romper la rigidez, su falta de flexibilidad y de dinamismo (pp. 44)”.

CAPÍTULO 4. EL CONFLICTO EN EL CAMPO EDUCATIVO

INTRODUCCIÓN

El conflicto es un aspecto inherente a la humanidad en un complejo contexto actual. Los conflictos no surgen únicamente por la interacción con otros (interpersonales), sino también con la relación con uno mismo (intrapersonales), ambos inciden en la manera de ver y resolverlos en un contexto determinado. Por lo tanto, el conflicto siempre ha existido y, en las instituciones educativas, éste puede retomarse como un tipo de transgresión a los mecanismos normativos (cuando no se hace lo se debe) y propiciador del orden social.

Si bien es cierto que el conflicto genera tensiones emocionales y alteran la estructura de cualquier organización, la forma de remediarlo toma diversas formas según las habilidades y medios para resolverlo, incluso, los sujetos involucrados responden en función de algunas experiencias personales.

La preocupación por el manejo de conflictos ha generado teorías que sugieren formas de solucionar, con miras al aprendizaje de los involucrados. El surgimiento de un conflicto en un contexto específico, promueve la creación e innovación de métodos, en este sentido, también permite que los agentes involucrados desarrollen su autonomía, la democracia y la toma de decisiones.

A continuación, se desarrolla el marco referencial del conflicto en dimensión conceptual y de estrategias en la resolución del conflicto en el ámbito escolar.

4.1. Definición de conflicto

Para Jares (1997), el conflicto es “un tipo de situación en la que las personas o grupos sociales buscan o perciben metas opuestas, afirman valores antagónicos o tienen intereses divergentes” (pág., 54). Sin embargo, para Suares (1997), el conflicto es parte inherente del proceso interaccional, por lo que la construcción del mismo requiere de dos o más personas involucradas en contextos diversos, con pensamientos, afectos y discursos. En ambas definiciones se destaca un elemento

de tensión: transformar la estructura de una organización en una situación específica.

Se puede añadir que “los conflictos interpersonales son parte activa de las relaciones humanas, por lo tanto, aunque intentemos evadirlos o negarlos, seguirán estando presentes. Abordar los conflictos desde la transformación implica romper la arraigada creencia de que vivenciar un conflicto es siempre algo negativo y destructivo” (Dalla y Schultz, 1999, pág. 13).

Las definiciones anteriores, sugieren vislumbrar el conflicto como una creación dentro de lo humano, en tanto que es individual, también es social, y se expresa a través de desacuerdos o diferencias (Suarez, 1997). En este sentido, comprender el conflicto implica analizarlo desde su génesis, es decir, los factores socioculturales que influyen para manifestarse.

Por su parte, Iglesias (1999) manifiesta en su libro “Educar para la paz desde el Conflicto”, que el conflicto es un espacio para ejercer la autonomía en el colectivo y, en consecuencia, tiene relevancia social pues al resolver problemas, se logra establecer relaciones positivas en el entorno. Esta definición retoma el origen del conflicto como la aceptación de la diferencia incluida en las relaciones y conducta de los individuos.

Cabe agregar la perspectiva sociología con la Teoría del Conflicto, surgida como parte del análisis de los fenómenos sociopolíticos a nivel internacional en un continuo de paz-guerra. Según esta, el conflicto se estudia en sus dimensiones dinámicas, que van desde la anticipación, la prevención, su manejo y la resolución (Iglesias, 1999). Así que, el conflicto puede ser un medio para el progreso y cambio encaminado a la armonía y, al mismo tiempo, condicionante de las relaciones interpersonales para conservar la energía de cierto sistema.

Por otro lado, el conflicto para Redorta (2011), implica un compromiso emocional, entendiendo que puede satisfacer necesidades psicológicas de los involucrados, por ejemplo, en el caso de los estudiantes, las peleas pueden ser

síntoma de la necesidad de romper con rutinas impuestas y medir límites. En palabras de Redorta:

“Debe verse el conflicto como motor de cambio social y personal. Admitir que su aparición estimula el interés, la curiosidad y la necesidad de comunicarse al inicio del conflicto, etc. Sin embargo, puede existir un ciclo muy destructivo del conflicto a partir de un nivel de escalada importante de las tensiones” (Redorta, 2011, pág. 20)

4.2. Conflicto en los centros escolares

En el campo escolar, el conflicto es funcional para la institución, en relación a quienes son sus usuarios directos (docentes, alumnos y directivos). Por lo tanto, se hace necesario destacar la relación conflictiva establecida en la escuela, a partir de las responsabilidades que le confieren implícitamente: satisfacción de la necesidad afectiva, el cuidado y la protección de los estudiantes cuyos padres trabajan. Sin duda, provocan tensiones configuradas desde el marco normativo, cuando por la etapa de desarrollo propias que experimenta el ser humano, en su escolaridad, se opone a la búsqueda y confirmación de su identidad.

La institución escolar es generadora de diversos conflictos, de modo tal que la convivencia y los vínculos personales, repercuten en la organización y estructura de la vida escolar, así como en los procesos de socialización de los estudiantes y docentes.

Ball (1989) considera que el conflicto transcurre sin ser explícito todo el tiempo, pues las diferentes tareas y rutinas de la escuela mantienen a cada quien en lo suyo. Sin embargo, cuando el conflicto se hace expreso, es casi siempre por diferencias de poder que existen en la estructura de la organización, entonces suele surgir la negociación como estrategia para mantener el orden.

Ahora bien, Jares (1997), considera importante identificar las fuentes del conflicto en la escuela, y agrupa sus causas:

- Ideológica científica, de ubican en las discrepancias sobre la práctica educativa emancipadora contra autoritaria;
- Conflictos relacionados con el poder, surgidos como producto de las alianzas, estrategias y tácticas que se ponen en juego para acceder al control del centro;
- Conflictos relacionados con la estructura, que se caracterizan por la tendencia burocrática de la dirección;
- Conflictos relacionados con cuestiones personales y de relación interpersonal.

El informe de Delors, del que se desprenden los pilares de la educación, sugiere resolverlo a través del desarrollo de habilidades:

- Aprender a aprender: requiere de la asimilación de contenidos teóricos.
- Aprender a ser: contempla la formación personal de los estudiantes, dirigidos a las relaciones humanas armónicas que parten de los procesos de socialización.
- Aprender a hacer: se desarrollan las habilidades y aptitudes en beneficio de la incorporación del individuo en el ámbito social.
- Aprender a convivir: se vincula la resolución no violenta de conflictos en la escuela y en las relaciones humanas en general.

Aprender a convivir surge como una necesidad de reconocer que la escuela es un medio para desarrollar competencias de convivencia desde el reconocimiento del conflicto y para su posterior resolución (Iglesias, 1999).

4.3. Manejo del conflicto

De acuerdo con Elizondo (2001) “el conflicto es inherente a toda relación humana. Es un fenómeno natural, no una situación indeseable que debe evitarse” (Elizondo, 2001, pág. 110) desde esta perspectiva, se propone un enfoque sobre el

abordaje del conflicto como algo positivo y con los involucrados con actitud abierta para prepararse cuando éste se manifieste.

Los conflictos interpersonales se pueden originar por diferentes motivos (Elizondo, 2001, pág. 110):

- Diferencias en las necesidades, objetivos, valores y creencias entre las personas
- Diferencias en la forma de percibir motivos, palabras y situaciones
- Expectativas diferentes respecto a los resultados
- Falta de disposición para comprender las necesidades de otros
- Inadecuado manejo de los sentimientos
- Conflictos emocionales y de personalidad
- Baja autoestima
- Poca tolerancia a la frustración

Desde el ámbito organizacional Elizondo (2001) enumera las siguientes causas:

- Interdependencia de funciones
- Objetivos poco claros
- Responsabilidades ambiguas
- Políticas inequitativas
- Estilos de liderazgo
- Lucha de poder entre personas o grupos.

En general, los conflictos en las instituciones educativas se presentan con la tendencia a dar cabida a los diferentes estilos personales en el marco de los modelos de participación. Es decir, es poco apreciable que el conflicto forme parte de la escuela y que este sea concebido como una razón de ser para la organización en un marco de la diversidad, o en un ambiente de diálogo donde se escuchen propuestas divergentes.

Elizondo (2001) aporta cinco enfoques para el manejo de los conflictos, a partir de las variables:

- La conducta competitiva (esfuerzo de una persona por satisfacer sus propias metas) contra la no competitiva
- La conducta cooperativa (deseo de contribuir al logro de las metas de otra persona) contra la no cooperativa

1. Enfoque de evitación (no competitiva, no cooperativa):

La persona evita los enfrentamientos, ignora o pasa por alto los conflictos, negando su existencia. Se aísla psicológicamente y niega sus aspiraciones, por lo que genera desesperanza para resolver los problemas.

2. Enfoque de acomodaticia (no competitiva, cooperativa):

La persona involucrada accede a los deseos del otro, se manifiesta una conducta sumisa, aun a costa de los objetivos personales.

3. Enfoque ganar/perder (competitiva, no cooperativa):

Cuando surge el conflicto, la persona compite por alcanzar sus metas, sin tomar en cuenta las del otro, su finalidad es ganar. Usualmente, la mentalidad de la persona consiste en creer que la única forma de influir en otros es a través de la fuerza o la manipulación.

4. Enfoque de negociación (medio cooperativa, medio cooperativo):

Se caracteriza por considerar importante que todas las personas logren sus objetivos y mantengan relaciones buenas, se busca llegar a acuerdos, hay constantes compromisos con algún cambio que generará beneficio para todos.

5. Enfoque colaborativo/competitivo o ganar/ganar (competitiva y cooperativa):

El objetivo se plantea como la necesidad de establecer un diálogo con la parte en conflicto, entender las necesidades mutuas y maximizar los resultados.

El conflicto es considerado como “un estímulo para la creatividad, porque fomenta la búsqueda conjunta de soluciones y de expresión de las diferencias individuales, además de permitir la exploración de otras perspectivas y la integración constructiva de las diversas opiniones” (Elizondo, 2001, pág. 116). Ante este planteamiento, se visualiza la necesidad de que las personas y grupos aprendan a enfrentar situaciones conflictivas y manejar sus dificultades.

4.4. Resolución del conflicto

Redorta (2011) considera fundamental hablar de estrategias de resolución de conflictos en el campo de la gestión, es decir, diseñar métodos para conseguir resultados deseables en un conflicto concreto. Sugiere en la resolución, pensar en reducir la tensión emocional de las partes involucradas.

Así pues, Redorta (2011) propone estrategias que pueden ser aplicadas en la resolución de problemas de acuerdo a aquello que se desea enfrentar:

a) Escuchar activamente:

Escuchar supone ser receptivo y tener capacidad de captar los mensajes en toda su intensidad, tanto en los aspectos verbales como en los no verbales. Esta estrategia puede ser de utilidad la persuasión, pues quien más escucha tiene mayor posibilidad de influir. Escuchar es una estrategia que favorece la obtención de información y evita errores interpretativos, incluso, otorga reconocimiento de que ambas partes son importantes en la resolución.

b) Aportar información relevante:

Requiere de practicar la asertividad como condición de la aclaración, sin renunciar a los derechos propios y expresarse sin agresividad lo que se piensa respecto al conflicto. Esta estrategia genera tranquilidad y certidumbre. Con el tono de voz (manera en que se expresa), favorece el reconocimiento de los derechos de los involucrados a participar en el proceso de resolución del conflicto. La estrategia reconoce la participación a través del diálogo, valora la diferencia y tomando en cuenta puntos de encuentro.

c) Atender a las razones emocionales:

En todo conflicto está involucrada la situación emocional, o sea, la reacción que produce el problema. Esta estrategia exige de saber separar las personas con sus múltiples reacciones emocionales. La dificultad consiste en aprender a manejar emociones propias y de los afectados ante lo que ocurre.

d) Actuar sobre las expectativas:

Cuando las expectativas contempladas no se cumplen, producen frustración. Por lo que es importante manejar las expectativas dentro de una realidad.

e) Jugar con el tiempo:

Implica retrasar la resolución de la situación hasta estar en condiciones óptimas para abordar el asunto.

f) Usar la pedagogía:

La estrategia está orientada a buscar las causas del conflicto, explicarlas e identificar elementos del comportamiento humano para darle solución al problema.

g) Actuar sobre las bases del poder:

Esta estrategia consiste en analizar los intereses en que se sustenta el conflicto. El poder se apoya sobre la personalidad de los involucrados, cuya capacidad de liderazgo influye en las soluciones. Una vez analizadas las relaciones

de poder causantes del desequilibrio, se buscan soluciones en función de los objetivos de la organización escolar.

h) Negociar y mediar:

La mediación se utiliza cuando las partes en conflicto no se sienten por algún motivo con suficientes recursos para una negociación con éxito se incorpora un tercero con carácter imparcial y neutral en el conflicto y con la misión de hacer avanzar el proceso de resolución del problema. La estrategia puede ser utilizada cuando el conflicto tiene un patrón dominante de conflicto de intereses.

Hasta el momento, se revisaron algunas estrategias que se utilizan en el manejo de conflictos escolares. La intervención en el manejo de conflictos debe basarse siempre, en la claridad de las estrategias. Redorta (2011) recomienda organizar un plan de trabajo orientado a la resolución.

4.5. Relación entre la gestión y el conflicto

Redorta (2011) refiere que la gestión de conflictos es aplicable a cualquier organización, ya que es estudiado desde una visión multidisciplinar al retomar el saber teórico para trasladarlo a la resolución de un caso concreto.

La gestión. del conflicto proviene del campos de la resolución pacífica del conflicto, pues implica analizar, resolver y transformar, es decir, la producción de cambios de actitudes para conseguir procesos cooperativos. Por consiguiente, la gestión de conflictos es el “conjunto de acciones orientadas a producir un cambio en las relaciones de las personas afectadas de manera que la situación tienda a pacificarse de la mejor y más rápida manera posible. o también, a reconducir este conflicto en función de objetivos preestablecidos por aquellos que tienen interés en el mismo” (Redorta, 2011, pág. 28).

Gestionar conflictos involucra la capacidad de obtener resultados positivos, basándose en el tipo de relaciones interpersonales que las personas han mantenido entre sí, antes de llegar al conflicto. Redorta (2011) refería que la selección de la

estrategia de e solución depende del estilo del gestor y se enriquece con sus experiencias.

La gestión del conflicto está orientada s la intención eficaz y eficiente para conseguir objetivos en común. En el contexto escolar, En este caso, resultaría fundamental la formulación o diseño de un modelo de gestión de conflictos adaptado al contexto, pues de esta manera ofrece una forma de actuar.

Diseñar un modelo de gestión de conflictos, implica pensar en tres aspectos (Redorta, 2011):

- El análisis del conflicto
- Cierta pronóstico de evolución del mismo
- Unas pautas de intervención para obtener eficacia en la resolución

El ser humano siempre ha tenido contacto con los conflictos y ha sabido gestionarlos con estilos distintos de de resolución, pero en entornos cambiantes, no son suficientes las estrategias. Cabe aclarar que gestionar conflictos no es sinónimo de mediación, aunque estos se relacionen, gestionar un conflicto requiere de los siguientes factores (Redorta, 2011):

- El conflicto tiene varias funciones y aspectos positivos
- El análisis de conflictos es fundamental para conocer qué sucede
- Desarrollar un modelo de actuación que permita obtener resultados más fiables y eficaces.

4.6. Propuestas pedagógicas en la gestión del conflicto

Los conflictos se presentan en la interacción constante con otros, coexisten como fuerzas en dos direcciones, para crecer o para destruir. Desde la pedagogía, las propuestas de abordaje se enfocan en el uso de la mediación con vías de

crecimiento para la mejora de la convivencia y el desarrollo socioemocional de los estudiantes.

De Zubiría y De Zubiria (2010) menciona que una propuesta pedagógica debe plantearse llevar a los alumnos a asumir posturas frente a la vida para encaminarlos a una visualización del conflicto más positiva que les de beneficios de afrontar adversidades, y por supuesto, a re-significar lo que inicialmente han aprendido. Desde esta postura la prioridad se ubica no solamente en aprender contenidos, sino también comprenderlos.

Así el transformarse implicaría ir más allá de lo aprendido, pero también exige que el docente en sus interacciones con los estudiantes tenga en cuenta sus posturas en la resolución de conflictos para evitar transferencias. Lo fundamental en la elaboración de una propuesta pedagógica es según De Zubiria y De Zubiria (2010) debe orientarse al desarrollo.

Orientarse al desarrollo requiere identificar aquellas dinámicas de interacción implícitas que hay en el conflicto, es decir, conocer las necesidades insatisfechas, las creencias, las posturas, así como las habilidades que el individuo a desarrollado en sus contextos próximos. En este sentido, De Zubiría y De Zubiría (2010) comentan que los conflictos que viven los estudiantes, se convierten en un modo para acceder y conocer las interacciones sociales y los valores de los grupos.

Pensar en el conflicto como oportunidad para el desarrollo, requiere comprender cómo son resueltas las situaciones, pues que en el ámbito escolar regularmente se hace de forma parcial, lo cual propicia tensiones. La propuesta pedagógica acertada en el enfrentamiento del conflicto es enseñar en la mediación guiada de la reflexión para el logro de nuevos aprendizajes.

Una de las dificultades en la enseñanza de la mediación de conflictos ha sido el no lograr la comprensión, en este sentido Perkins (2008) considera que no basta con enseñar estrategias para resolver conflictos, aunque a nivel conceptual es indispensable, no pueden trasladarse en todos los contextos. Por lo tanto, es

necesaria la movilización del conocimiento, es decir, buscar una forma de trascender en los aprendizajes.

Por otro lado, De Zubiría y De Zubiría (2010) consideran que en el diseño de una propuesta pedagógica basada en la mediación debe tomarse en cuenta dos niveles de intervención:

- a) Preventiva: se propone establecer una cultura de convivencia, comunicación y respeto.
- b) Terapéutica: se propone potenciar el conflicto y dirigirlo al desarrollo emocional colectivo e individual, para establecer cambios de escenarios de donde se mantiene el conflicto, es decir, re-significar.

4.7. Uso del arte en la resolución de conflictos

Chalmers (2003) considera que la creación de conciencia en los niños debe iniciar por enseñar a valorar la paz para prevenir y enfrentar los conflictos, la colaboración, el respeto ambiente escolar y la integración. Los factores mencionados son fundamentales para una buena convivencia.

El hombre percibe el mundo a través de lo que observa del entorno y lo incorpora a su persona. Chalmers (2003) refiere que la vista es el sentido más directo por el que se conoce al mundo y, por ello, las artes plásticas inciden en el lenguaje visual del niño, le enseña a decodificar y a utilizarlo como un medio de expresión para su propio autoconocimiento.

Lancaster (1991) considera que, desde edad temprana, los estudiantes deberían aprender a identificar su propia cultura, idioma y valores a partir del arte visual. El autor agrega que el arte desempeña un potencial terapéutico para explorar carencias afectivas, percepciones y traumas.

Por su parte, Dewey, citado por Chalmers (2003) menciona que el arte potencializa la imaginación y la expresión para organizar su entorno. Incluso, el uso del arte en las escuelas tiene consecuencias cognitivas que prepara a los alumnos

para desarrollar habilidades de análisis, reflexión y de percepción a través de la creatividad y la imaginación.

Desde la perspectiva de la teoría de las inteligencias múltiples propuesta por Howard Gardner el desarrollo de la inteligencia debe estar encaminado a la capacidad de resolver problemas (Chalmers, 2003). De acuerdo a Gardner (1993) existen diferentes tipos de inteligencia, sin embargo, las relacionadas al arte son la inteligencia musical e inteligencia corporal-kinestésica

El niño reinventa y reestructura la realidad de diferentes maneras para aprovechar las apariciones de las situaciones a los que se enfrenta con libertad, y donde tenga posibilidades para expresarse, de esta manera, el niño tiene mayor amplitud creativa para resolver conflictos sin uso de la violencia (Chalmers, 2003).

Piaget, citado por Chalmers (2003) expone la idea de que la actividad artística tiene carácter cognitivo dentro del campo de la percepción y el desarrollo del lenguaje que, en la actividad artística, le ayuda a comunicarse con sus intereses, y genera sentimientos para llegar a la creación. Coincide con Vygotsky (1990), en que el uso del arte en el medio social y escolar del estudiante, permite desarrollar los procesos de imaginación y creatividad, así como la expresión y las estructuras mentales para la resolución de conflictos.

El arte prepara a los alumnos para habilidades que pueda ser producida por ellos con libertad. Realizar producciones artísticas en colectivo permite desarrollar formas de cooperación para la elaboración de un producto, promoviendo la participación, la inclusión y la sana convivencia en el aula (Chalmers, 2003)

Read (2000) en Educación para el arte, considera que el arte debe ser la base de la educación pues posibilita procesos de individualización (autoconocimiento) e integración social. El binomio educación y arte permite explorar maneras de relacionarse con el otro, visualiza y construye formas de solucionar conflictos sin violencia, como lo son la convivencia y la cooperación.

4.8. Desarrollo de competencias en la resolución de conflictos

Las propuestas pedagógicas en la solución de conflictos, plantean la posibilidad de desarrollar habilidades que conlleven a actuar de manera razonada e informada a situaciones problemáticas. Aunque la pedagogía se ha encargado de buscar estrategias para el aprendizaje de la mediación o la negociación, para satisfacer las necesidades de los interlocutores, éstas no puede ser generalizadas a todos los ámbitos, puesto que requiere de estrategias diversificadas a cada caso concreto.

En la resolución de conflictos convergen dos momentos: crear un clima positivo y la aplicación de estrategias conductuales que den respuesta al conflicto. El entrenamiento en estrategias de medición y comunicación propician aprendizajes que bien pueden ser aplicables para quien las a adquirido, sin embargo, no en todos los casos se logra la aplicación.

Darling-Hammond (2004) considera para el aprendizaje en la resolución de conflictos, debe estar involucrada la comprensión:

“Los estudiantes a quienes se enseña para la comprensión son capaces de valorar y defender ideas con un razonamiento riguroso sustentado sobre evidencias, investigar independientemente en torno a un problema, utilizar estrategias provechosas de indagación, realizar trabajos de calidad y satisfacer criterios aceptables en sus resultados escolares. Y la utilización que hacen de lo aprendido para resolver problemas con los que se han encontrado previamente” (Darling-Hammond, 2004, pág. 145)

La cita anterior hace alusión a los beneficios de enseñar para la comprensión, desde esta visión el alumno que comprende sería capaz de solucionar problemas de su vida cotidiana. Por lo tanto, el clima escolar positivo favorece la creación espacios de aprendizaje que estimulan la creatividad del alumno en un sentido integral, es decir, se desarrollan sus inteligencias sin que lo cognitivo este aislado de lo afectivo.

Darling (2004) refiere que para desarrollar la comprensión es necesario saber qué se espera del alumno ya que genera mayor compromiso y oportunidades de desarrollar competencias y andamiajes. En otras palabras, enseñar en la comprensión garantiza que el alumno pueda mover sus conocimientos en cualquier contexto y habilidades para hacer frente al fracaso.

Para el aprendizaje de resolución de conflictos se requiere del diseño de estrategias que lleven a la comprensión y la reflexión constante. Llegar a la comprensión implica movilizar conocimientos para resolver todo aquello percibido como problema. Darling (2004) considera que en el proceso de aprendizaje se requiere de crear contextos reales para la solución de problemas, por lo tanto:

- Requiere que el alumno vaya más allá del recuerdo
- Exige la aplicación de ideas y habilidades a contextos
- Requiere la utilización de aprendizajes previos

En este sentido, el aprendizaje comprensivo debe contextualizarse y redefinir el triángulo didáctico en la relación alumno, docente y el conocimiento. Esto implica para el alumno resignificar la realidad en la que está inmerso para reconstruir una propia que le dé respuesta a los conflictos que deba enfrentar. Por ello, es importante mantenerse atentos a las necesidades de los alumnos, puesto que enseñar y aprendee son fuerzas que bien entendidas conllevan al desarrollo del potencial humano (Darling-Hammond, 2004). Así se destaca que, resolver conflictos requiere de acciones concretas y dominio de lo que se quiere sea aprendido, asimismo de conocer al alumno en su esfera psicosocial.

4.9. Concepto de competencias

El enfoque por competencias en la educación básica, implica la reorganización de los procesos de enseñanza-aprendizaje, el establecimiento de una nueva cultura que dé respuesta a las exigencias de un país globalizado.

A continuación, se describen los conceptos clave sobre la educación basada en competencias y las implicaciones en su implementación en el aula, haciendo énfasis en aquellos aspectos que son aplicables a la gestión de conflictos escolares.

De acuerdo con la OCDE citado en Zavala (2008) se define competencia como:

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

Puede considerarse a las competencias como estructuras mentales que requieren ser movilizadas para resolver cualquier problema específico. Por lo tanto, están relacionadas con una ocupación específica y permiten poner en práctica los conocimientos, las habilidades y las actitudes (Zabala, 2008).

Hablar de competencias, implica necesariamente hacer mención de la movilización de saberes, es decir, requiere de crear respuestas de un sinfín de posibilidades para dar solución a un problema. Aquí convendría reconocer lo que Perrenoud (2004) retoma de Chomsky, desde una concepción clásica de la competencia, se considera como aquella facultad para potencializar el espíritu humano.

En el ámbito educativo, las competencias son entendidas como la capacidad para realizar tareas determinadas ante situaciones diferentes en un contexto determinado (Zabala, 2008). Lo cual significa que las competencias deben dar respuesta a los problemas y verse reflejada en acciones.

Zabala (2008) considera que en el desarrollo de competencias para el enfrentamiento del conflicto se requiere de:

- Analizar la situación e identificación de los aspectos relevantes del problema
- Revisar de las posibles respuestas

- Seleccionar el esquema de actuación con base en la valoración real del problema
- Aplicar el esquema de actuación en el contexto

Las competencias giran en torno a dos características:

1. Las competencias no sólo implican la aplicación de conocimientos, sino que requiere del análisis de las situaciones en las que se ejecutará el conocimiento
2. Se requiere de movilizar y aplicar los procesos mentales.

Por otro lado, las competencias rompen con el paradigma de la memorización. Zabala (2008) hace un comparativo entre la escuela tradicional y la escuela activa. Ambas pueden parecer totalmente contrarias, sin embargo, resulta interesante que tienen un punto en común, respecto al proceso de aprendizaje, pues toman en cuenta implementar la resolución de conflictos con el aspecto teórico que lo fundamenta.

Formar por competencias implica ver al ser humano como un todo integral que, en la medida de lo posible, afronte los retos que convergen en los conflictos. Tobón (2009) recupera la esencia de la formación humana con el desarrollo del pensamiento complejo:

“el pensamiento complejo busca comprender los procesos de la realidad en sus interacciones articulando los saberes entre sí, tanto saberes académicos como no académicos” (Tobón, 2009, pág. 57)

Las competencias en un mundo globalizado, dan cuenta de todos aquellos cambios y tomas de decisiones que mejoran aspectos de la vida, ya que supone “cumplir con ciertas condiciones de manera coherente: visión, actuación, contacto, valores, metas y competencias” (Tobón, 2009, pág. 61).

Así pues, el enfoque por competencias tendría que favorecer la cooperación y la responsabilidad cuando se requiere de resolver los problemas. En todo caso, la formación humana que propone Tobón (2009), tendría una visión prospectiva, que debiera entenderse como todo aquello que el individuo pueda resolver en su contexto inmediato y no en términos de competir.

4.10. Competencias para la vida en el plan de estudios

En la actualidad el Sistema Educativo Mexicano incluye en la educación básica el enfoque por competencias, primeramente con el programa de Educación Preescolar en el 2004 y posterior con la Reforma de la Educación Secundaria en el 2006, finalmente con educación primaria en el 2009.

Con la Reforma Integral de Educación Básica y la consolidación del Plan de Estudios 2011, el enfoque por competencias se articula en los tres niveles educativos. Dicho plan define las competencias para la vida y reconoce al estudiante como portador de conocimientos (SEP, 2011).

El plan de estudios 2011 pone énfasis en el desarrollo de competencias, y las define como la “capacidad de responder a diferentes situaciones, e implica un saber hacer, conocer y ser” (SEP, 2011, pág. 22). Por lo tanto, las competencias para la vida movilizan los conocimientos, que son puestos en práctica para resolver un problema, a través de habilidades, actitudes y valores.

Las competencias para la vida se desarrollan en los tres niveles de educación básica, con el fin de tener aprendizajes significativos. Las competencias para la vida se encaminan en las siguientes (SEP, 2011, pág. 38):

- Competencias para el aprendizaje permanente
- Competencias para el manejo de la información
- Competencias para el manejo de situaciones
- Competencias para la convivencia
- Competencias para la vida en sociedad

El plan de estudios 2011 lleva consigo una congruencia entre lo que se quiere lograr en la formación de ciudadanos y las competencias a desarrollar, sin embargo, el desafío reside en el paradigma de la didáctica, pues se plantea un modelo de enseñanza más flexible y con miras a abandonar la enseñanza enciclopedista, para desarrollar una visión del hombre como un ser dotado de aprendizajes para la vida, que le permita resolver situaciones problemáticas que la sociedad actual exige.

La clave del enfoque por competencias para la vida en la educación básica data de la necesidad de modificar los modelos de enseñanza tradicionales a modelos centrados en desempeños y diversificar las estrategias de aprendizaje basado en problemas y aprendizaje colaborativo. El plan de estudios coadyuva a la creación de condiciones distintas para la práctica educativa y plantea a los docentes asumir un papel de guía, pero al mismo tiempo como un agente generador de cambios.

4.10.1. Competencias cívicas y su importancia en el aula

Fernández (2009) considera que en la educación por competencias se plantea la necesidad de integrar la adquisición de conocimientos y dominio de destrezas en el desarrollo de valores congruentes con las formas democráticas de convivencia. Así, el docente se enfrenta ante la crisis de valores expresados en los comportamientos de los alumnos, dejándolo en un abismo y con malestar de que ha perdido el control.

La sociedad globalizada se caracteriza por ser pluricultural y para atenderla, el docente pone en juego sus habilidades, al tiempo que crea la necesidad de construir con los estudiantes una relación más acorde con la necesidad de educar para enfrentar, junto a los otros y con responsabilidad la complejidad de los cambios (Fernández A. , 2009).

Por su parte, Fernández (2009) considera fundamental, inculcar en valores durante la formación de los jóvenes, pues al enfrentarse a situaciones de riesgo que exceden sus posibilidades de protección, requieren de habilidades para ser capaces

de elegir a cada paso, por si mismos, la mejor de las posibles opciones, de cara a la complejidad de situaciones que enfrentan.

Educar para aprender a ser, requiere de reconocer el desarrollo de competencias como un espacio que ofrece la oportunidad de desarrollar la capacidad de afrontar de manera responsable los cambios. Lo anterior, demanda del docente la apertura al cambio de pensamiento y de respeto a la relación alumno-docente. Sin embargo, para que sea una práctica real, el docente debe transformar su pensamiento y cultura de la relación maestro-alumno (Fernández, 2009).

Formar por competencias implica pensar y reflexionar antes de tomar decisiones. Incluye romper con lo establecido, para dejarse afectar por lo que sucede. En tanto que las normas marcan el límite de la conducta, el planteamiento de participar y dejar participar a los estudiantes, posibilita mayor participación y la responsabilidad en la resolución de los conflictos.

4.10.2. Competencias docentes para el manejo de conflictos

La práctica docente supone una serie de relaciones frecuentes con las personas, el vínculo esencial se ubica con los alumnos, los padres de familia y los directivos. Dentro de la institución escolar, las relaciones que se establecen se configuran desde una serie de significados y percepciones que influyen en el proceso educativo. El docente requiere de mantener una formación continua para enfrentar los desafíos sociales y demandas que el sistema educativo exige en la formación de los nuevos ciudadanos

La frase reconocida por el vulgo “nadie puede dar lo que no tiene”, remite a la preparación en competencias docentes. Para trabajar bajo el enfoque de competencias en la educación básica, lleva consigo implícitamente la formación de los docentes en este ámbito, situación que, para cambiar a un paradigma enfocado a la formación por competencias, es necesario voltear la mirada al docente para dotarle de capacidades que le permitan aprender de la práctica.

Perrenoud (2004) en su libro “Diez nuevas competencias para enseñar” hace referencia a las competencias que el docente debe manejar para poder desarrollar su práctica y le ayude enfrentarse en la resolución de problemas. A continuación se describen las competencias docentes que deberían desarrollarse para gestionar conflictos:

- a) *Gestionar la progresión de los aprendizajes.* Sugiere que el docente sea competente en la formación de ambientes de aprendizaje, asimismo, la capacidad de conocer a sus alumnos y crear posibilidades grupales hacia el crecimiento. Esta competencia demanda ser selectivo en los tipos de ejercicios que estimulen el afrontamiento y resolución de problemas.
- b) *Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación.* La competencia consiste en asumir la heterogeneidad de los grupos, se resume en la necesidad de una pedagogía diferenciada.
- c) *Trabajar en equipo.* Perrenoud (2004) puntualiza esta competencia como una opción personal del docente, pues requiere de cooperar con el colectivo. Esto significa que la labor docente va más allá de gestionar el aprendizaje, también debe ser un líder que motive e impulsa a involucrarse en la resolución de conflictos.
- d) *Informar e implicar a los padres.* Refiere que la sociedad está en crisis de valores y esto dificulta la enseñanza de la ética. Sin embargo, es necesario que los docentes estén preparados para cumplir con sus responsabilidades sin sobrecargarse, además de mantener una postura crítica que le guíe en la toma de decisiones.
- e) *Afrontar los deberes y dilemas éticos de la profesión.* Perrenoud (2004) hace el análisis de la sociedad en crisis de valores, donde la enseñanza de la ética se convierte en una utopía, sin embargo, las identifica como necesarias en el quehacer docente en el sentido de la prevención y de asumir responsabilidades de la labor docente, sin sobrecargarse.

La práctica docente está influida por una serie de decisiones y acciones puestas en marcha para lograr un objetivo, y que de esta se enlazan relaciones con

los agentes educativos. Las competencias docentes señaladas con el fin único del objeto de estudio, son en consideración de Perrenoud (2004), fundamentales para de un clima de trabajo favorable y propositivo para la gestión de soluciones a los conflictos que en su acontecer se presentan.

De Pujadas (2009) agrega que en la formación de competencias docentes se debe incluir las habilidades y destrezas de procedimientos, motoras, intelectuales y afectivas para fortalecer el potencial humano y encaminarlo en proponer acciones para superar obstáculos. Asimismo, puntualiza el desarrollo de habilidades en la construcción de estrategias pedagógicas. En tal sentido se distinguen cinco competencias:

- 1) De desarrollo personal: referida a los procesos de autodesarrollo, motivación intrínseca, de conformación de la identidad personal, sin que estímulos externos pongan en peligro la estabilidad emocional.
- 2) De autoaprendizaje permanente: implica educar la racionalidad y la capacidad de ser flexibles y adaptables a nuevos requerimientos que la sociedad del conocimiento demanda.
- 3) De interacción social: Consiste en mantener una vía primaria para las relaciones sociales referidas a saber escuchar, saber hablar y saber pedir.
- 4) De conocimientos: se refiere a los conocimientos de la carrera profesional y por área que ayuden a la interpretación y sistematización de la información, así como la adquisición de nuevos conocimiento y procesos de aprendizaje.
- 5) De Tácticas e instrumentales: implica el dominio de técnicas y métodos indispensables en la adopción eficiente de dirección y acompañamiento en los procesos de enseñanza y aprendizaje, es necesario para manejar la formulación y el logro de metas en la planificación de las acciones pedagógicas.

Frade (2009) analiza el contexto en el que se desarrollan las competencias, es justamente que el ambiente educativo es el escenario donde se pueden favorecer condiciones que ayuden al individuo a desarrollar sus propias competencias, habilidades y valores. Asimismo, contempla la formación de competencias en el

ámbito educativo como aquellas condiciones que ayudan al individuo a desarrollar sus propias capacidades, habilidades y valores.

4.10.3. Gestión y competencias para resolución de conflictos

La movilización de conocimientos lleva implícita la conformación de esquemas y de conductas dirigidas a dar resolución a todo aquello que al individuo se le presente. Cuando se desconoce algo, hay cierta tendencia a abandonarlo o rechazarlo, al querer incorporar la nueva información a los esquemas ya establecidos se empieza a construir una relación cognitiva del mundo. En la resolución de conflictos influyen las percepciones y los esquemas en la manera como se actúa ante ellos.

Perrenoud (2006) se cuestiona “¿Qué hace un individuo para desarrollar respuestas originales y eficaces para nuevos problemas?” (Perrenoud, 2006, pág. 32) y reconoce la importancia de diferenciar los hábitos de las competencias. El hábito constituye el hacer lo que se debe hacer, sin pensarlo, pues ya lo ha hecho, por su parte, las competencias presuponen la existencia de recursos movilizables que aumentan su valor al reconocer y utilizar de forma reflexiva aquellos recursos incorporados.

Perrenoud (2006) refiere que en la formación de competencias para la vida exige “transformaciones importantes de los programas, de las didácticas, de la evaluación, del funcionamiento de las clases y de los establecimientos, del trabajo del alumno” (Perrenoud, 2006, pág. 41), lo cual necesita re-definir el papel del docente en la escuela, pues es indispensable el desarrollo de una gestión a favor de prácticas enfocadas al aprendizaje, es decir, un cambio de paradigma. Pretender conseguir cambios genera conflictos para aquellos que ponen resistencia, por ejemplo, aquel docente por miedo a lo desconocido, decide preservar sus prácticas para obtener ventajas de su labor.

En el ámbito educativo, los procesos gestivos orientados a la resolución de conflictos debe partir del análisis de la práctica docente en el manejo de conocimientos y su habilidad para crear en el espacio escolar una oportunidad para la intervención, o en palabras de Perrenoud (2006, pág. 11):

“Formar competencias reales durante la etapa escolar general supone una transformación considerable de la relación de los profesores con el saber, de sus maneras de «hacer clases» y, a fin de cuentas, de su identidad y de sus propias competencias profesionales”

La cita anterior, da cuenta de la responsabilidad docente ante su práctica profesional y su participación en la gestión de los aprendizajes y al mismo tiempo de su papel como mediador entre el saber y los alumnos. Por ello, es indispensable contemplar la posibilidad de que el docente sea un negociador para la búsqueda de alternativas dirigidas a la mejora de las relaciones interpersonales. En este sentido, la “Negociación es una forma de respetar a los alumnos, pero también es necesario involucrarlo en la solución de problemas (Perrenoud, 2006, pág. 81)”

Perrenoud (2006) hace hincapié en la necesidad de llevar a cabo una reflexión sobre el actuar docente no sólo en lo que hace, sino en la formación de una identidad realista respecto a la manera de gestionar los saberes para alcanzar la reestructuración de esquemas muy arraigados. Enseñar en competencias de resolución de conflictos exige desapegarse de la enseñanza tradicional para conformar una pedagogía basada en el enfrentamiento de problemas complejos

Para trabajar en competencias de manejo y resolución de conflictos implica hacer uso de la creatividad y del trabajo en equipo, que favorecen la construcción colectiva de nuevas formas de verlo, pues al mismo tiempo, se reestructuran creencias erróneas a favor del aprendizaje.

El aprendizaje de resolución de conflictos requiere vincularlo y darle sentido a través de las relaciones con otros. En tal sentido, la planificación con elementos de emotividad crea posibilidades de cubrir necesidades e intereses de los alumnos y, al mismo tiempo, facilita la labor docente (Darling-Hammond, 2004).

CAPÍTULO 5. DESARROLLO SOCIOAFECTIVO DEL ADOLESCENTE Y CONDUCTA DISRUPTIVA.

INTRODUCCIÓN

La adolescencia proviene del vocablo latino *adolescere*, que significa desarrollarse hacia la madurez. Psicológicamente para Muuss (2005), es un mecanismo de adaptación a situaciones nuevas en una sociedad determinada, para distinguirse de la conducta infantil y del comportamiento adulto. Agrega que también abarca los cambios de conducta, el estatus social y el campo emocional.

Por su parte, Hall describe la adolescencia como un periodo de inestabilidad o turbulencia emocional que fluctúa de manera contraria, es decir, se desea intimidad y aislamiento, pero al mismo tiempo buscan estar integrados en un grupo. Así pues, el conflicto emotivo se caracteriza por reflejarse desde el interior como una estructura valorativa personal e interaccional con el otro.

A continuación, se describen algunas teorías del desarrollo socioafectivo, con la finalidad de proporcionar un cuadro amplio de las posturas teóricas sobre la adolescencia para el entendimiento de los sujetos de investigación.

5.1. Desarrollo socioafectivo desde la perspectiva psicoanalítica

Stanley Hall y Sigmund Freud consideraban la adolescencia como un periodo filogenético. Afirmaban que el sujeto repite experiencias anteriores del género humano en un desarrollo psicosexual. Incluso manifestaron que la adolescencia es fenómeno universal caracterizado por cambios de conducta, sociales y emocionales.

Según Freud, los procesos biológicos en el desarrollo del adolescente, traen consigo alteraciones conductuales y emocionales, ocasionados por la maduración de los genitales que ponen final al periodo de latencia y al mismo tiempo, influyen de manera considerable en el concepto de sí mismo y la adaptación al medio

(Muuss, 2005). Los cambios que manifiesta, incluyen, el instinto sexual y la exaltación de las energías libidinales para el alivio de la tensión.

Freud consideraba los cambios biológicos y fisiológicos como productores de los cambios de conducta, es decir, al aparecer las pulsiones instintivas del individuo entran en conflicto al tener que decidir entre liberar la energía o esperar que lo lleva a la tensión y la aparición de la agresividad (Muuss, 2005). De acuerdo a esto, las dificultades en la adaptación ponen en peligro el desarrollo sano de la sexualidad, pues para la formación de la personalidad, la imagen del cuerpo y la relación de éste con los otros es de importancia.

El adolescente inicia comparándose con otras personas con la finalidad de conformar el concepto de sí mismo, con este hecho, se inician también los cambios sociales y las relaciones interpersonales, donde pueden o no, establecer vinculaciones afectivas de pareja.

Anna Freud se dedicó más al estudio del periodo adolescente y retomó el aparato psíquico para explicar el proceso de desarrollo, según el cual, el adolescente utiliza la fuerza de los impulsos (Ello), la capacidad del YO para superar las fuerzas (principio de realidad) y los mecanismos de defensa (Superyó) para establecer un equilibrio, ya que el proceso fisiológico de maduración sexual influye en la esfera psicológica (Muuss, 2005).

Según esto, la tarea fundamental de la adolescencia consiste en la formación del autoconcepto y la liberación de la dependencia que lo vincula con los padres, es decir, el desprendimiento emocional.

5.2. Desarrollo socioafectivo desde la perspectiva de Erickson

Erik Erikson fue un psicoanalista que más escribió sobre el desarrollo de la identidad con especial énfasis en la adolescencia. A lo largo de los estadios del ciclo vital aborda las crisis psicosociales y las relaciones significativas.

Para Erikson el desarrollo humano sólo se puede entender en el contexto de la sociedad a la cual el individuo pertenece y cada etapa del desarrollo implica cierta dificultad o crisis emocional con dos posibles soluciones, favorable versus desfavorable, siempre avanzando etapa por etapa sin poder saltarse ninguna (Ives, 2014)

Según la teoría de Erikson el desarrollo del individuo pasa por 8 etapas, las cuales están presentadas como un ciclo con una evolución según la edad de la persona y de acuerdo a su maduración (Muuss, 2005). Las primeras 4 etapas constituyen la base del sentimiento de identidad del niño que posteriormente se combinará con un sentimiento de estar muy bien; de ser él mismo y de llegar a ser lo que otras personas esperen que llegue a ser.

De acuerdo con Erickson las etapas del desarrollo requieren de las siguientes dimensiones (Ives, 2014)

- a) Dimensión comunitaria. Necesaria para encontrarse a sí mismo, se creará una unión entre lo que más o menos le viene dado (temperamento) y determinadas decisiones (opción de estudio, de trabajo, valores éticos, amistades, encuentros sexuales) y todo ello dentro de unas pautas culturales e históricas.
- b) Dinámica del conflicto. El adolescente suele tener sentimientos contradictorios, pasando de sentimientos de vulnerabilidad exacerbado a tener grandes perspectivas individuales.
- c) Período evolutivo personal. Cada individuo tiene su propio período evolutivo que dependerá de factores biológicos, psicológicos y sociales.
- d) Modelos recibidos. Para construirse requiere de recibir el apoyo de modelos parentales y posteriormente de modelos comunitarios.
- e) Aspectos psichistóricos. Toda biografía está inexorablemente entretejida por la historia que a cada uno le toca vivir.
- f) Historia personal. Diferentes situaciones personales estresantes pueden tener una influencia negativa en la construcción de la identidad (maltrato o abandono).

Para Erikson el desarrollo adolescente se ubica en el estadio V. Búsqueda de identidad vs. Difusión de la identidad. En esta etapa el adolescente experimentará una búsqueda de identidad y una crisis de identidad, que reavivará los conflictos en cada una de las etapas anteriores, llevando al yo a establecer una nueva síntesis de sí mismo con un renovado sentimiento de continuidad, de cohesión interior, integrando los aspectos antes disociados (Ives, 2014)

La fuerza básica en la adolescencia es la fidelidad, las relaciones significativas serán los pares y modelos de liderazgo. Para llegar a la crisis psicosocial es necesario que las 4 etapas previas (1. Confianza vs desconfianza, 2. Autonomía vs. Vergüenza y duda, 3. Iniciativa vs. culpa, 4. Laboriosidad vs. Inferioridad) se hayan desarrollado favorablemente (Muuss, 2005).

El adolescente suele tener miedo a quedar en ridículo, prefiriere actuar sin pudor y de forma libre, aunque ello implique contradecir a la autoridad antes que realizar una actividad que pudiera parecer vergonzoso ante sus ojos o los de sus pares. Por lo que necesita sentir la afirmación de sus iguales. Así también, puede presentarse intransigente y nada tolerante con las normas y las diferencias.

Erickson señala como relevantes las características siguientes (Ives, 2014):

- Asimilación de la experiencia con un aprovechamiento adecuado de los aspectos del intercambio interpersonal y de la sensibilidad (experiencia emocional).
- Manifestación de la seguridad en sí mismo, sentimiento de la propia confiabilidad, sentido de la adecuación y organización de la vida personal.
- La experimentación con el rol social que deberá asumir, énfasis en la acción; el enfrentamiento de situaciones diversas; y ejercicio de anticipación de metas.
- El aprendizaje adquiere sentido con el contacto con su medio ambiente.
- En cuanto a la socialización, manifiesta mayor interés por la integración al grupo de pares.

En este sentido, la meta de la adolescencia consiste en construir la propia identidad, que lo lleva a buscar quién es para afirmarse como ser humano, sentirse respetado y amado, en otras palabras, los adolescentes necesitan ser ellos mismos.

5.3. Adolescencia y conducta disruptiva

Las conductas disruptivas han sido estudiadas por varios investigadores que sugieren diseñar estrategias de gestión en el aula, más allá de una disciplina autoritaria. García A. (2008) menciona que una conducta disruptiva influye negativamente en el proceso de enseñanza y aprendizaje del docente y alumnos, éste constituye una situación conflicto para el desarrollo de la vida escolar. Por lo tanto, la conducta disruptiva genera conflictos en el aula.

Marchesi (2004) refiere a la conducta disruptiva como toda conducta que irrumpe el orden, la disciplina y el bienestar educativo en el aula. En este sentido, toda conducta que produce una ruptura en la organización es considerada como disruptiva.

Fernández I. (2001) refiere que no toda conducta del estudiante puede ser disruptiva y para diferenciarla de otras, las siguientes características:

1. Son todas las conductas inapropiadas en el aula, por ejemplo, levantarse a destiempo, hablar o gritar durante las explicaciones del docente.
2. Se confrontan objetivos educativos, ya que no son necesariamente los mismos. El niño con conducta disruptiva no se adapta ni asume los propósitos con los miembros del grupo.
3. Impide el proceso de enseñanza y aprendizaje
4. La conducta disruptiva es mal entendida, y se interpreta como un problema de disciplina.
5. Produce fracaso escolar no sólo en el niño que presenta la conducta, sino también en el grupo escolar.

6. El clima del aula es tenso, las relaciones interpersonales no son las adecuadas entre los profesores y los estudiantes.

Las características mencionadas, dan cuenta de que la disrupción implica protagonistas, docente y estudiante, en el que ocurren múltiples conflictos. García A. (2008) refiere que para el docente una conducta disruptiva representa un comportamiento para molestar, pero para el estudiante significa un acto para satisfacer una necesidad, por consiguiente, el objetivo inicial no fue molestar al docente. Según García A. (2008) la manera en que el docente interprete la conducta (necesidad el estudiante) serán las actuaciones para solucionar el conflicto.

Fernández (2001) refiere un tercer protagonista en las conductas disruptivas, es el grupo de compañeros que tienen diversas actuaciones, como ser ajenos a la conducta, participar o rechazar. Es importante que el docente, este pendiente de la participación del grupo, ya que, desde ese panorama, se pueden encontrar líneas para la intervención.

Respecto a las causas, con anterioridad se pensaba que las conductas disruptivas eran aprendidas en el hogar, sin embargo, se ha empezado a plantear la posibilidad de que las causas no sólo están en la personalidad de los estudiantes, sino en la manera en que el docente enseña, es decir, su estilo de enseñanza y la gestión en el aula que propicia la aparición de estas conductas (Fernández I. , 2001).

Así pues, García A. (2008) propone identificar cuáles son los interés o motivaciones del alumno para demandar cierta atención, así como también, revisar el comportamiento que el profesorado muestra hacia el estudiante, ya que puede influir en el reforzamiento del comportamiento disruptivo. Por lo tanto, el docente debería asumir una postura crítica en la manera de proceder ante conflictos particulares y proponer alternativas para mejorar el comportamiento.

CAPÍTULO 6. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

INTRODUCCIÓN

Con base en el diagnóstico de la percepción de los docentes respecto al conflicto y su abordaje con alumnos con conducta, se describe a continuación el supuesto de la propuesta de intervención con el que se abordó la problemática de investigación.

Durante la intervención se analizó y comprendió la problemática del conflicto en la escuela desde su dimensión manifiesta, es decir, desde sus expresiones visibles y, por otro lado, la dimensión latente, que considera significados y conocimiento de las actitudes y percepciones de los sujetos de investigación, con el fin de profundizar en la cultura de los alumnos respecto a la resolución de los conflictos.

La propuesta de intervención promovió una educación integral, de tal manera que lo intelectual se desarrolló a la par de lo emocional, pues de acuerdo al contexto socio-cultural de los sujetos de investigación requería centrarse en la condición humana de los alumnos, a través del conocimiento de sí mismos y el análisis autocrítico para entender ¿Cómo se reacciona al conflicto? (Morín, 2001).

Además, la intervención se abordó a partir del análisis de las relaciones de micropolítica, pues a través de las interacciones e interpretaciones que atribuían al conflicto en el entorno de trabajo, se proponían estrategias de solución, por lo tanto, permitió identificar cómo se configuraban las relaciones, los intereses y el poder (González, 2003).

6.1. Destinatarios

La intervención se diseñó a partir del análisis de las apreciaciones de los docentes y los alumnos sobre el conflicto, con el referente se estructuró una estrategia de gestión en el manejo de conflictos con alumnos de conducta disruptiva.

Al inicio de la investigación-acción, se contemplaba trabajar con los docentes para identificar las creencias que impedían o favorecían la gestión de los conflictos en la escuela, sin embargo, dada las condiciones y la dificultad de la micropolítica que se lleva a cabo en la organización escolar, se decidió trabajar la intervención con los alumnos de conducta disruptiva.

El proyecto de intervención se dirigió a los alumnos con características de conducta disruptiva, con ellos se desarrolló un taller que favoreció la comunicación y expresión de los afectos y emociones en la dimensión psicosocial, así como la mejora de la convivencia entre pares y relaciones con sus profesores.

Por otro lado, con la finalidad de profundizar en las percepciones del conflicto, se realizaron entrevistas en profundidad, el análisis de las mismas y un análisis de la micropolítica escolar.

6.2. Contenido temático

El proyecto de intervención se desarrolló en dos ejes: 1) la base teórica para la comprensión de lo que ocurre con el conflicto y 2) La práctica. Según Redorta (2011) el conflicto debe transformarse a partir del campo de la resolución pacífica, con el fin de llegar a procesos cooperativos que impliquen cambios en las percepciones iniciales. Por ello el contenido temático a desarrollar es el siguiente:

Tema	Descripción
Concepto del conflicto	Abordar la definición del conflicto por cada participante.
Ámbitos del conflicto	Reconocer los contextos donde se desarrolla el conflicto.
Causas del conflicto	Abordar elementos que configuran la aparición del conflicto.
Aspectos positivos y negativos del conflicto	Conocer el coste emocional derivado del conflicto.
Estilos de enfrentamiento	Identificar la lógica emocional y la experiencia en el enfrentamiento del conflicto, partiendo de las creencias y expectativas de la capacidad personal.

Tabla 10. Contenido temático de la propuesta de intervención

6.2.1. Estrategias y material

La estrategia que condujo el trabajo de intervención partió del análisis del discurso y el análisis micropolítico. Por lo tanto, para cumplir con los objetivos propuestos se utilizaron las siguientes técnicas:

Método	Objetivo (s)	Categoría/ temática	Destinatario
Taller	Poner de manifiesto las representaciones de la realidad, exteriorizadas en un espacio y tiempo.	Descripción del fenómeno: - ¿Cómo es? - ¿Qué es el conflicto? - ¿Cómo se manifiesta? - ¿Quién genera el conflicto? - ¿Cómo se resuelve?	Alumnos del grupo 3° C
Análisis del discurso	a) Analizar la concepción del conflicto.	Explicación: - ¿Por qué lo es?	Alumnos del grupo 3° C
	b) Destacar la influencia de la percepción del conflicto en su abordaje. c) Identificar la práctica de resolución del conflicto escolar con alumnos de conducta disruptiva.	Situación deseada: ¿Cómo debería ser?	Alumnos
Entrevistas en profundidad	a) Analizar el origen del conflicto escolar, con alumnos tipo-caso. b) Conocer la carga emocional causada por el conflicto.	Aspectos positivos y negativos del conflicto escolar.	Alumnos de conducta disruptiva (tipo-caso)
Análisis de la micropolítica	Reconocer los intereses y juegos de poder involucrados en la resolución del conflicto escolar.	Modelo de resolución de conflictos.	Docentes

Tabla 11. Estrategias y técnicas de intervención

Los materiales que utilizados para la aplicación de la intervención fueron:

- Secuencia didáctica
- Fotocopias de ejercicios
- Laptop y proyector
- Hojas blancas
- Papel rotafolio
- Listas de cotejo
- Guías de observación

6.2.2. Cronograma de actividades

Redorta (2011) considera que, en la gestión del conflicto, la intervención diseñada debe contener actividades orientadas a los objetivos y al contexto, ya que de esta manera las posibilidades de cambio y formas de actuar serán predecibles y eficientes. En consecuencia, propone un modelo de gestión de conflictos pensando en tres aspectos: a) análisis del conflicto, b) pronóstico y c) pautas de intervención. Con este referente, se llevaron a cabo las siguientes etapas de abordaje, con sus correspondientes actividades:

Etapas	Estrategia /Técnica	Objetivo	Actividades
1ª etapa	Intuiciones sistemáticas	Conocer las percepciones de los alumnos, respecto al conflicto.	<ul style="list-style-type: none"> • Sensibilizar al grupo • Generar el diálogo • Clasificar creencias del conflicto • Representación del conflicto.
2ª etapa	Taller para alumnos con conducta disruptiva	Diseñar un taller con base en el análisis de las percepciones de los alumnos en la primera etapa de intervención.	<ul style="list-style-type: none"> • Selección de alumnos con conducta disruptiva. • Aplicación de taller.
3ª etapa	Resultados esperados	Evaluar impacto de la intervención	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevistas a alumnos.

Tabla 12. Etapas de intervención

A continuación, se anexa el cronograma de actividades de intervención:

Actividades	Mes 1. Agosto				Mes 2. Septiembre				Mes 3. Octubre				Mes 4. Noviembre				Responsables
	Semana				Semana				Semana				Semana				
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
Diagnóstico Selección de alumnos.			X	X													Instructora
Ejecución de taller					X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	Instructora
Seguimiento								X				X				X	Instructora
Elaboración de informes																X	Instructora

Tabla 13. Cronograma

6.3. Planificación del Taller “Sin conflictu-ARTE”

El proyecto de intervención se realizó, en modalidad de taller con alumnos de tercer grado, grupo C que, desde la percepción docente, presentaban conducta disruptiva.

En la aplicación del taller se utilizó como estrategia las expresiones artísticas (danza, teatro y artes plásticas) con un ambiente relajante y motivador mediante el cual los estudiantes pudieron comunicarse con libertad.

Las sesiones se planificaron en función de los interés y habilidades de los estudiantes, por lo que se diseñaron para que pudieran expresar abiertamente sus percepciones del conflicto, explorar alternativas de resolución, usar su autonomía, mantener relaciones de confianza y practicar su capacidad para dialogar con sus pares con el desarrollo de su creatividad.

6.3.1. Fundamentos pedagógicos

En toda relación humana y contextos sociales los conflictos se manifiestan y generan tensiones que, más tarde, se desplazan con frecuencia a varios sujetos. En el contexto escolar el desplazamiento de las tensiones son propias de la relación escolar entre docente y estudiante. De Zubiría y De Zubiría (2010) propusieron abordar los conflictos desde la pedagogía con un enfoque integral, de tal manera que el impacto en el clima de convivencia fuese evidente. Asimismo, conciben que es posible aprender a solucionar conflictos, a partir del cambio de la percepción social de lo que comúnmente se asocia con el término CONFLICTO pues, por lo general, se entiende como algo desagradable e insuperable.

Desde el planteamiento de De Zubiría y De Zubiría (2010) una propuesta pedagógica requiere asumir posturas frente a la vida más amplias, es decir, re-significar la lectura percibida del conflicto, consecuencia de su propia historia. En tanto que darse cuenta de sus posiciones inconscientes respecto al conflicto, logrará buscar posibilidades de transformación y generar un cambio.

Lo anterior sugiere visualizar el conflicto como una vía para avanzar en el desarrollo cognitivo, afectivo, social y valorativo, lo cual requiere de identificar cómo se van creando las subjetividades en cada individuo, para conocer lo que deja ver el conflicto en el interior de la persona y, de este modo, plantear cómo actúa en determinados momentos De Zubiría y De Zubiría (2010).

Hablar del conflicto como fuente de desarrollo, implicaba establecer estrategias hacia la transformación y re-significación de lo que los alumnos conocen y han aprendido como conflicto. Con esta mirada, se propuso incorporar el arte como estrategia didáctica para que los alumnos de conducta disruptiva expresaran los significados del conflicto y las maneras de resolverlo para aprender en grupo otras maneras de enfrentarlo.

Carrascosa (2005) considera que el lenguaje es un medio por el que se construye la identidad del sujeto, que es evidenciada en el discurso cuando construye metáforas, imágenes, recuerdos e historias, pues es ahí, donde atribuye

significados a las situaciones que ha vivido y que tienen relación en su presente. En tanto que el arte es un facilitador y mediador para el establecimiento de espacios de interrelación y convivencia, su uso como forma primaria de comunicación ayudó a los estudiantes a desarrollar sus habilidades para el enfrentamiento de conflictos y a través de la exploración interna, se efectuaron modos diversos de ver el conflicto y de afrontarlo.

Con la implementación del taller los estudiantes compartieron sus experiencias, se expresaron e interactuaron en un ambiente de confianza donde re-descubran su entorno visual, sonoro y afectivo, expresándose a través de las artes. El objetivo nodal del taller consistió en que los alumnos de conducta disruptiva participaran en un diálogo a través del trabajo artístico, reflejado en un proceso interno de una manera creativa y, por tanto, proyectarlos a escenarios donde crearan sus propias normas de autorregulación.

Por lo tanto, en el taller se abordaron tres aspectos:

1. El ARTE como estímulo para la sensibilidad y la creatividad, en espacios de reflexión personal y colectiva que permitió desarrollar habilidades para el abordaje del conflicto.
2. La MEDIACIÓN en la que se generó un espacio de contención y seguimiento de los procesos de cambio.
3. El DESARROLLO SOCIOAFECTIVO favoreció las habilidades en el abordaje del conflicto y la autorregulación.

6.3.2. Competencias a desarrollar

Para la propuesta se formularon una serie de competencias necesarias para desarrollar en los estudiantes, pues son ellos quienes estaban inmersos en situaciones de la vida cotidiana y, mediante la experiencia, lograron tomar decisiones en las prácticas sociales:

Competencia general. Los alumnos expresan sus percepciones del conflicto por medio del arte, con la finalidad de potencializar sus habilidades en la resolución del conflicto, en función de la disminución de la conducta disruptiva.

Competencias particulares:

- Los alumnos hacen compromisos individuales con la finalidad de favorecer la convivencia, en función de un trabajo colaborativo en las clases.
- Los alumnos asumen su responsabilidad en las tareas educativas, con la finalidad de incrementar el interés en el funcionamiento de las clases.
- Los alumnos desarrollan habilidades en el enfrentamiento de conflictos, con la finalidad de mejorar la convivencia grupal.

6.3.3. Objetivos del taller

Objetivo general del taller:

- Desarrollar habilidades para el abordaje del conflicto, a través del arte.

Objetivo particular del taller:

- Generar un espacio de contención y reflexión.
- Desarrollar la creatividad individual y grupal de los alumnos para potencializar sus habilidades sociales.
- Desarrollar habilidades sociales que permitan mejorar la convivencia.

6.3.4. Estrategia pedagógica

Se utilizó el arte como estrategia didáctica con la que los alumnos pudieron socializar sus percepciones del conflicto y exploraron posibilidades en la resolución de conflictos. Se pretendía que el taller afectara positivamente en la convivencia escolar de los alumnos y en la relación con los docentes, por medio de actividades creativas.

A nivel operativo, el taller siguió las siguientes etapas:

Etapas	Descripción
Diagnóstico/Observación/en entrevistas	Se realizó un análisis para seleccionar al grupo con conducta disruptiva.
Plan de intervención.	Se llevó a cabo el taller de arte durante tres meses, con un grupo de 42 alumnos, del grupo 3° C, en la asignatura de Formación Cívica y Ética, una hora y media a la semana. Seguimiento: diálogo con los estudiantes de acuerdo con los avances alcanzados con cada sesión.
Resultados esperados.	Análisis grupal sobre los avances en el grupo, de acuerdo a los objetivos planteados.

Tabla 14. Descripción de las etapas de intervención

6.3.5. Descripción del taller

El taller constó de 15 sesiones, de una hora y media a la semana, en las sesiones de la asignatura Formación Cívica y Ética II. Se trabajó con un grupo de alumnos que presentaban más características de conducta disruptiva las estrategias utilizadas ayudaron a expresar sus emociones y a desarrollar habilidades para la solución de conflictos. El taller abordó de manera integral os aspectos influyentes en la problemática conductual del estudiante.

Cada sesión del taller, tuvo una breve introducción, en la que se presentaron los objetivos de clase, es decir, con la motivación de que aquello era un ambiente fuera de lo común de clases. Las actividades se dirigieron hacia un ambiente de confianza con el que los estudiantes pudieron comunicarse, escuchar a otros, respetarse y aportar opiniones.

Las actividades planificadas se organizaron en tres momentos: inicio, desarrollo y cierre. Las actividades de inicio crearon un ambiente de confianza y de relajación. En el desarrollo, se utilizaron materiales concretos con el que realizaron trabajo artístico a partir de una consigna. En el cierre, tanto alumnos como

facilitadora evaluaron los momentos partiendo de la observación, la escucha y la comunicación, de tal forma surgió la reflexión y manifestación de experiencias.

6.3.6. *Medición del impacto*

Para conocer el impacto de la intervención, se realizó una evaluación de la eficiencia y eficacia de la propuesta, a partir del logro de las competencias que se desarrollaron. En este sentido, la evaluación se basó en tres aspectos:

1. Evaluación de satisfacción de los alumnos con conducta disruptiva.
2. Seguimiento y acompañamiento del trabajo con los alumnos con conducta disruptiva.
3. Proceso alcanzado por el grupo y por estudiantes caso-tipo.

A continuación, se describe el agente evaluador, y los momentos en que se evaluará:

Objeto de evaluación por evidencias.	Cómo se evaluará	Instrumentos	Cuándo se evaluará
	Alumnos		
Producto.	Realización de productos obtenidos en las sesiones.	Listas de cotejo	Durante la elaboración. Concluido el producto.
Desempeño.	Se evalúa para comprobar el desarrollo de las competencias planteadas, específicamente en el aspecto actitudinal.	Guías de observación.	Cuando el alumno aplique lo aprendido en el enfrentamiento del conflicto.

Tabla 15. Evaluación por evidencias

Momentos de la evaluación.	Cómo se evalúa	Instrumentos	Cuando
Diagnóstica	Se llevó a cabo al inicio del programa de intervención, para identificar las percepciones respecto al conflicto.	*Cuestionario a docentes y a alumnos. *Entrevistas a docentes.	Al inicio del programa
Formativa	Se realizó durante el proceso y desarrollo de las actividades.	*Guías de observación. *Reporte de vivencias (docencia reflexiva).	En la aplicación de estrategias de resolución de conflictos.
Sumaria	Se evaluará el resultado integral de la intervención.	*Listas de cotejo *Encuesta de valoración de la intervención.	Al término de la intervención.

Tabla 16. Momentos de evaluación

En las sesiones del taller, se evaluaron con rúbricas y listas de cotejo, en las que se reflejaron las habilidades desarrolladas por los estudiantes durante las sesiones, por lo tanto, se usó la observación. Los alumnos individualmente escribieron una bitácora que recopilaba las experiencias, los aprendizajes, los descubrimientos y sus reflexiones de cada sesión, esto arrojó información de los avances que tuvo cada estudiante.

6.3.7. Planes de sesión de taller

a) Sesiones primera etapa de intervención: -Intuiciones sistemáticas-

Para el diseño de las sesiones, se tomó como referencia las sugerencias establecidas por García C, M. (2005), en el Programa Nacional de Mediación Escolar, este propone técnicas para la mediación, sustentándose en el desarrollo del pensamiento crítico, comunicación y toma de decisiones.

<u>PRIMERA ETAPA DE INTERVENCIÓN.</u>	
Sesión: 1	Tema: Los adolescentes no son confiables.
Competencias: El alumno expresa sus opiniones y emociones sobre el conflicto, con la finalidad conocer aquello que es común con sus compañeros.	Conceptos clave: Conflicto, resolución, creatividad, adolescencia, valores, autoridad, comunicación.
Duración: 50 minutos	Material: Fotocopias, marcadores, hojas.
Inicio: Se presenta la finalidad de la sesión, comentando aquello que se espera trabajar, tomando como referencia cinco normas de convivencia: 1) saber escuchar, 2) respetar turno de palabra, 3) Argumentar opiniones, 4) Respeto por el compañero, 5) Participar sin ofender.	Tiempo: 10 min.
Desarrollo: Se pide al grupo se reúnan en un círculo de trabajo para favorecer la confianza y el diálogo entre compañeros y facilitadora (también se integra al círculo). Se reparte las fotocopias de la lectura “Los adolescentes no son confiables”, y se pregunta ¿Por qué la lectura lleva ese título? Posteriormente se pide que realicen lectura individual, posterior la facilitadora inicia la lectura en voz alta, si es necesario, un compañero vuelve a leer en voz alta. A continuación, cada alumno habla del sentimiento que les provocó la situación presentada en la lectura, mientras se establece contacto visual, muestra atención y se agradece las intervenciones. Comenzar el diálogo con las siguientes preguntas: <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué sentimiento les causó la lectura? • ¿Los adolescentes no son confiables? ¿Por qué? • ¿La lectura expresa un conflicto? • ¿A qué tipo de conflicto se refiere? • ¿Quién asumió el liderazgo? • ¿Qué recursos utilizó para resolver el conflicto? • En la secundaria ¿son escuchados por los adultos? • ¿De qué manera son solucionados los conflictos en la escuela? 	Tiempo: 30 min.
Cierre: Voluntarios expresan sus conclusiones con base en las siguientes preguntas: <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cómo me sentí? 2. ¿Qué me gustó y qué no me gustó? 3. ¿Qué aprendí? 4. ¿En qué otro ámbito puedo aplicar lo que aprendí? 	Tiempo: 10 min.
Evaluación: Desempeño de los alumnos durante el desarrollo de la sesión (manifestación de sus ideas) mediante una guía de observación. Bitácora personal.	Producto: Bitácora

<u>PRIMERA ETAPA DE INTERVENCIÓN.</u>	
Sesión: 2 y 3	Tema: ¿Conflicto?
Competencias: El alumno comparte las representaciones que tiene sobre el conflicto, con la finalidad de que reflexione sobre sus ideas y sentimientos asociados a éste.	Conceptos clave: Conflicto, representación, expresión, sentimientos, asociaciones.
Duración: 100 minutos	Material: Hojas, colores marcadores, pizarrón.
Inicio: Se pide al grupo se reúnan en un círculo de trabajo, para dialogar respecto al tema desarrollado en la sesión anterior. Pedir a los alumnos que se reúnan en equipos agrupados de a 3.	Tiempo: 10 min.
Desarrollo: Se solicita que en equipos traten de definir el término CONFLICTO a través de una comparación, si es necesario se inicia con un ejemplo: Un conflicto es como... porque... Una vez terminado, se hace una puesta en común para revelar las comparaciones y son registradas en el pizarrón en un esquema. A continuación, individualmente pasan al pizarrón a escribir una palabra que asocien con CONFLICTO. Con ese listado, se realiza una clasificación de las palabras, y son colocadas en un cuadro en negativas, positivas y neutras. Todo el grupo deberá ponerse de acuerdo para elaborar la clasificación. Se explica que el conflicto es parte de la vida cotidiana, y su origen está en las relaciones y diversidad humana. Para ello, es necesario que los alumnos expresen qué descubrieron con las actividades. Tomando en consideración el producto de la primera parte de la sesión, de manera individual los alumnos hacen una representación de lo que para ellos es un conflicto. Se recomienda las siguientes representaciones (expresión corporal, expresión plástica, expresión escrita por medio de un poema, canción, etc.)	Tiempo: 80 min.
Cierre: Voluntarios expresan sus conclusiones con base en las siguientes preguntas: 1. ¿Cómo me sentí? 2. ¿Qué me gustó y qué no me gustó? 3. ¿Qué aprendí? 4. ¿En qué otro ámbito puedo aplicar lo que aprendí?	Tiempo: 10 min.
Evaluación: Desempeño de los alumnos durante el desarrollo de la sesión (manifestación de sus ideas) y representaciones del conflicto, mediante una guía de observación. Bitácora personal.	Producto: Bitácora Representaciones del conflicto

<u>PRIMERA ETAPA DE INTERVENCIÓN.</u>	
Sesión: 4	Tema: Creencias del conflicto.
Competencias: El alumno analiza cuentos de la infancia, con la finalidad de que identifique de dónde provienen sus percepciones de conflicto.	Conceptos clave: Conflicto, creencias valores, actitudes, percepciones.
Duración: 50 minutos	Material: Fotocopias cuentos de la infancia, marcadores, hojas, pizarrón.
Inicio: Se pide al grupo se reúnan en un círculo de trabajo, para dialogar respecto al tema desarrollado en la sesión anterior.	Tiempo: 10 min.
Desarrollo: Comenzar el diálogo con la pregunta ¿De dónde provienen las ideas y sentimientos asociados con el conflicto? Y partiendo de sus opiniones, se realiza una explicación breve de cómo se construyen las creencias del conflicto y las fuentes donde las aprendemos. Pedir a los alumnos que se reúnan en equipos de 3. Repartir un cuento de la infancia por equipo, leen en cuento y tratan de responder las preguntas: <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuál es el conflicto? • ¿Quiénes están involucrados? • ¿Quién lo provocó? • ¿Se resolvió? ¿Cómo? • ¿Quién colaboró? • ¿Cómo se pudo haber resuelto? En puesta en común se realiza el análisis de los cuentos y recuperar lo siguiente: <ul style="list-style-type: none"> • En el conflicto se elimina a la otra parte. • Quien se enfrenta al conflicto, aparece como incapaz de resolverlo • Se clasifican a los personajes como buenos o malos Finalmente se hace la pregunta ¿Qué relación hay con los cuentos y nuestras creencias sobre el conflicto?	Tiempo: 30 min.
Cierre: Voluntarios expresan sus conclusiones con base en las siguientes preguntas: <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cómo me sentí? 2. ¿Qué me gustó y qué no me gustó? 3. ¿Qué aprendí? 4. ¿En qué otro ámbito puedo aplicar lo que aprendí? 	Tiempo: 10 min.
Evaluación: Desempeño de los alumnos durante el desarrollo de la sesión (manifestación de sus ideas) mediante una guía de observación. Bitácora personal.	Producto: Bitácora

<u>PRIMERA ETAPA DE INTERVENCIÓN.</u>	
Sesión: 5	Tema: Dinámica del conflicto.
Competencias: El alumno analiza un conflicto, con la finalidad de que comprenda su dinámica.	Conceptos clave: Conflicto, creencias, resolución.
Duración: 50 minutos	Material: Fotocopias, hojas, marcadores, pizarrón.
Inicio: Se pide al grupo se reúnan en un círculo de trabajo, para dialogar respecto al tema desarrollado en la sesión anterior.	Tiempo: 10 min.
Desarrollo: Se pide a los alumnos que se reúnan en grupos de 3 y se entrega una fotocopia con el fragmento de “Crónicas del Ángel Gris” de Alejandro Dolina. Leen en equipo. En puesta en común se pide las opiniones del grupo respecto a la lectura, partiendo de la pregunta ¿Qué es ser valiente? ¿Qué es ser cobarde? Se representa gráficamente el esquema de la dinámica del conflicto, se realiza una breve explicación retomando el cuento analizado. Cada equipo narra cómo finaliza la historia, guiando de las siguientes preguntas: <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo pido haber continuado la situación? • ¿Qué hicieron los personajes? 	Tiempo: 30 min.
Cierre: Voluntarios expresan sus conclusiones con base en las siguientes preguntas: <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cómo me sentí? 2. ¿Qué me gustó y qué no me gustó? 3. ¿Qué aprendí? 4. ¿En qué otro ámbito puedo aplicar lo que aprendí? 	Tiempo: 10 min.
Evaluación: Desempeño de los alumnos durante el desarrollo de la sesión (manifestación de sus ideas) mediante una guía de observación. Bitácora personal.	Producto: Bitácora

<u>PRIMERA ETAPA DE INTERVENCIÓN.</u>	
Sesión: 6	Tema: Resolver un conflicto.
Competencias: El alumno resuelve un conflicto, con la finalidad de que comprenda la dinámica del conflicto.	Conceptos clave: Conflicto, creencias, resolución.
Duración: 50 minutos	Material: Fotocopias, hojas, marcadores, pizarrón.
Inicio: Se pide al grupo se reúnan en un círculo de trabajo, para dialogar respecto al tema desarrollado en la sesión anterior.	Tiempo: 10 min.
Desarrollo: De forma individual, el alumno pensará en un conflicto personal. Se solicite que traten de observar el desarrollo del conflicto que han pensado resolver, con el conflicto analizado en la sesión anterior. Pueden realizarlo tomando como guía el gráfico sobre la dinámica de grupo. El conflicto que tienen en mente deberá ser resuelto de una forma diferente a la que lo resolvieron, incluso pueden: <ul style="list-style-type: none"> • identificar los sentimientos y creencias • identificar la respuesta dada al conflicto • pensar en otra posibilidad de resolución 	Tiempo: 30 min.
Cierre: Voluntarios expresan sus conclusiones con base en las siguientes preguntas: <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cómo me sentí? 2. ¿Qué me gustó y qué no me gustó? 3. ¿Qué aprendí? 4. ¿En qué otro ámbito puedo aplicar lo que aprendí? 	Tiempo: 10 min.
Evaluación: Desempeño de los alumnos durante el desarrollo de la sesión (manifestación de sus ideas) mediante una guía de observación. Bitácora personal.	Producto: Bitácora

b) Sesiones segunda etapa de intervención: -Taller-

Con base en la fundamentación teórica respecto al campo de estudio, se diseñaron 14 sesiones que permitieron guiar el taller para el logro de los objetivos planteados

TALLER: Sin conflictu-ARTE	
ENCUADRE	
Sesión: 1	Tema: Nuevas normas
Competencias: Que el alumno desarrolle las normas de convivencia, con la finalidad de que se sientan involucrados en la dinámica del taller, en función de la sana convivencia.	Conceptos clave: Normas, escucha, respeto, aprecio, convivencia, diversidad.
Duración: 100 minutos	Material: Cartulinas, rotafolio, marcadores, crayolas, colores, hojas de color, tijeras.
<p>Inicio:</p> <p>Se presenta la finalidad de la sesión, haciendo mención de lo que se espera que el alumno logre durante el taller, así como también la importancia de registrar en una bitácora lo que aprenden en cada sesión.</p> <p>Desarrollar la actividad ¿Cómo me siento?, en la que de manera individual registrarán en una hoja qué emoción predomina en ellos, y a modo de presentación deberán decir su nombre, cómo se sienten y la causa.</p>	Tiempo: 10 min.
<p>Desarrollo:</p> <p>Se introduce a los alumnos haciendo mención que durante la adolescencia tenemos valores propios, hábitos y costumbres aprendidas en los medios donde se desenvuelven, haciendo hincapié que en ocasiones sus preocupaciones, inquietudes y normas no coinciden con las de los adultos.</p> <p>A continuación, se forman parejas, se les pide que expliquen con sus palabras qué entienden por norma de convivencia, de lo cual formularán una norma que les permitirá sentirse en confianza durante el taller.</p> <p>En puesta en común, cada pareja menciona la norma que acordaron argumentando el motivo, y se anota en un papel rotafolio. Al finalizar, la facilitadora muestra sugerencia de normas que podrían mejorar el funcionamiento del taller, determinando en grupo cuáles serán asumidas y respetadas.</p> <p>En grupo se elabora un cartel representando las normas fundamentales.</p>	Tiempo: 80 min.
<p>Cierre:</p> <p>Verbalmente comunican sus conclusiones con base en las siguientes preguntas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cómo me sentí? 2. ¿Qué me gustó y qué no me gustó? 3. ¿Qué aprendí? 4. ¿En qué otro ámbito puedo aplicar lo que aprendí? 	Tiempo: 10 min.
<p>Evaluación:</p> <p>Desempeño de los alumnos durante el proceso de formulación de normas de convivencia, mediante una guía de observación.</p> <p>Bitácora personal.</p>	<p>Producto:</p> <p>Normas de convivencia Cartel</p>

TALLER: Sin conflictu-ARTE	
Sesión: 2	Tema: Ser adolescente.
Competencias: Que el alumno exprese de manera escrita cómo viven los conflictos los adolescentes.	Conceptos clave: Expresión, conflicto, percepción, emociones, experiencias.
Duración: 100 minutos	Material: Hojas de color, marcadores, colores, crayolas, pegamento, tijeras.
Inicio: Se presenta la finalidad de la sesión. Posteriormente se pregunta ¿Qué fue lo más significativo de la sesión anterior? Se pide a los estudiantes que se formen en círculo de tal manera que todos puedan verse.	Tiempo: 10 min.
Desarrollo: Se les entrega una hoja de color en la que deberán escribir en una palabra o una frase los conflictos que consideran viven los adolescentes de su edad. En plenaria mostrarán sus frases y expresarán de forma oral qué los motivo a seleccionarla. A continuación, se les invita a tomar el material que hay en el centro del salón, con el cual elaboran un tríptico donde informen a los adultos ¿Qué significa ser adolescentes? y ¿Cuáles son los conflictos que viven? Al terminar el tríptico, los estudiantes comparten sus creaciones a sus compañeros y dialogan los aspectos que tienen en común respecto a “ser adolescentes”	Tiempo: 80 min.
Cierre: Verbalmente comunican sus conclusiones con base en las siguientes preguntas: 1. ¿Cómo me sentí? 2. ¿Qué me gustó y qué no me gustó? 3. ¿Qué aprendí? 4. ¿En qué otro ámbito puedo aplicar lo que aprendí?	Tiempo: 10 min.
Evaluación: Desempeño de los alumnos durante la expresión de sus experiencias con sus compañeros en la puesta en común. Bitácora personal.	Producto: Tríptico

TALLER: Sin conflictu-ARTE	
Sesión: 3	Tema: Comunicar para crear.
Competencias: Que el alumno experimente la necesidad de ceder para conseguir objetivos en común.	Conceptos clave: Expresión, creatividad, comunicación verbal y no verbal.
Duración: 100 minutos	Material: Hojas en blanco, lápices de colores.
Inicio: Los estudiantes se organizan en círculo de tal manera que todos puedan verse. Se presenta la finalidad de la sesión. Posteriormente se realiza un repaso de lo aprendido en la sesión anterior y se pregunta ¿Qué fue lo más significativo de la sesión anterior?	Tiempo: 10 min.
Desarrollo: En el centro del salón se coloca la palabra CONFLICTO. Los estudiantes deberán pensar desde su experiencia, qué les remite la palabra conflicto. Posterior a ello, cada estudiante elige a un compañero para trabajar en parejas. Se les entrega dos hojas en blanco y lápices de colores. En la primera hoja, en parejas, tomarán el mismo lápiz de color y tomados de la mano, sin comunicarse deberán plasmar por medio de un dibujo lo que han pensado sobre el conflicto. En la segunda hoja, de la misma manera tomados de la mano, plasmarán lo que piensan del conflicto haciendo uso de la comunicación verbal. Una vez terminadas sus creaciones, en plenaria expresan las dificultades experimentadas en función de la importancia de la comunicación.	Tiempo: 80 min.
Cierre: Verbalmente comunican sus conclusiones con base en las siguientes preguntas: <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cómo me sentí? 2. ¿Qué me gustó y qué no me gustó? 3. ¿Qué aprendí? 4. ¿En qué otro ámbito puedo aplicar lo que aprendí? 	Tiempo: 10 min.
Evaluación: Desempeño de los estudiantes a través de sus creaciones con y sin comunicación verbal. Bitácora personal.	Producto: Creaciones en pareja.

TALLER: Sin conflictu-ARTE	
Sesión: 4	Tema: Comportamientos que afectan el trabajo en grupo.
Competencias: Que el alumno experimente los comportamientos que obstaculizan el trabajo en grupo.	Conceptos clave: Expresión, conflicto, trabajo en grupo, objetivos comunes.
Duración: 100 minutos	Material: Fotocopias "Tu no"
Inicio: Se presenta la finalidad de la sesión. Partiendo de los aprendizajes de la sesión anterior se realiza una introducción respecto a la importancia de la comunicación para el logro de objetivos en común.	Tiempo: 10 min.
Desarrollo: Se forman equipos de seis integrantes por afinidad, es decir, elegir a personas con las que les agrada trabajar. A cada equipo se les entrega el caso titulado "Tu no", el cual contiene 6 personajes que deberán interpretar para descifrar quién es el asesino que plantea la situación. En tal sentido, deben organizarse para lograr el objetivo en común, tienen 40 minutos para resolverlo. Una vez pasados el tiempo, se hace una puesta en común. Cada equipo expresa cómo se organizaron para resolver el caso y dan su respuesta.	Tiempo: 80 min.
Cierre: Verbalmente comunican sus conclusiones con base en las siguientes preguntas: 1. ¿Cómo me sentí? 2. ¿Qué me gustó y qué no me gustó? 3. ¿Qué aprendí? 4. ¿En qué otro ámbito puedo aplicar lo que aprendí?	Tiempo: 10 min.
Evaluación: Desempeño de los estudiantes a través de la resolución del caso en equipo. Bitácora personal.	Producto: Plan de resolución de caso.

TALLER: Sin conflictu-ARTE	
Sesión: 5	Tema: ¿A qué le llamamos conflicto?
Competencias: Que el alumno diferencie conflicto y violencia.	Conceptos clave: Conflicto, experiencias, metas en común.
Duración: 100 minutos	Material: Fotocopias “El conflicto como parte de la convivencia humana”, hojas de color, marcadores, crayolas, pegamento, tijeras.
Inicio: Se presenta la finalidad de la sesión y se realiza un repaso de la sesión anterior. Se introduce con una lluvia de ideas todo aquello que se le venga a la mente con la palabra conflicto.	Tiempo: 10 min.
Desarrollo: Con la dinámica “formando equipos” se organiza a los estudiantes en equipos. Se realiza una lectura grupal del texto “¿A qué le llamamos conflicto?”, posteriormente en equipos. Partiendo de la lectura y desde sus experiencias definen conflicto. Los equipos utilizan el material a su disposición para realizar un tríptico que abarque sus experiencias en el enfrentamiento del conflicto en su vida. Una vez terminado, comparten su creación y exponen sus puntos de vista retomando la lectura y las experiencias comunes.	Tiempo: 80 min.
Cierre: Verbalmente comunican sus conclusiones con base en las siguientes preguntas: <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cómo me sentí? 2. ¿Qué me gustó y qué no me gustó? 3. ¿Qué aprendí? 4. ¿En qué otro ámbito puedo aplicar lo que aprendí? 	Tiempo: 10 min.
Evaluación: Desempeño de los alumnos durante la expresión de sus experiencias con sus compañeros en la puesta en común y en trabajo en equipo alcanzado. Bitácora personal.	Producto: Tríptico.

TALLER: Sin conflictu-ARTE	
Sesión: 6	Tema: Damos forma al conflicto.
Competencias: Que el alumno manifieste los conflictos del grupo haciendo uso de su creatividad.	Conceptos clave: Conflicto, experiencias, creatividad.
Duración: 100 minutos	Material: Hojas de color, marcadores, crayolas,
Inicio: Se presenta la finalidad de la sesión y se realiza un repaso de la sesión anterior. Se introduce al tema definiendo el conflicto a través de metáforas.	Tiempo: 10 min.
Desarrollo: Se reúnen en equipos y se les entrega material suficiente para sus creaciones. En equipos dialogan las creencias que tienen respecto al conflicto, así como también los conflictos que enfrentan como grupo. Se ponen de acuerdo en qué van a elaborar para darle forma al conflicto, es decir, harán una creación artística de aquello que el equipo consideran como los conflictos más comunes en el grupo. Finalmente, presentan al grupo sus creaciones y explican la razón por la que le dieron esa forma a sus conflictos.	Tiempo: 80 min.
Cierre: Verbalmente comunican sus conclusiones con base en las siguientes preguntas: <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cómo me sentí? 2. ¿Qué me gustó y qué no me gustó? 3. ¿Qué aprendí? 4. ¿En qué otro ámbito puedo aplicar lo que aprendí? 	Tiempo: 10 min.
Evaluación: Desempeño de los alumnos durante la expresión de sus ideas y creatividad en la realización de su arte. Bitácora personal.	Producto: Representación del conflicto.

TALLER: Sin conflictu-ARTE	
Sesión: 7	Tema: ¿Qué entendemos por conflicto?
Competencias: Que el alumno revele lo que entiende por conflicto, con la finalidad de que explore las ideas, sentimientos y sensaciones asociadas.	Conceptos clave: Conflicto, percepción, ideas, pensamientos, sentimientos, representación.
Duración: 100 minutos	Material: Cartulinas, rotafolio, marcadores, crayolas, colores, hojas de color, tijeras, revistas, pegamento.
Inicio: Se presenta la finalidad de la sesión. Recordatorio de lo visto en la sesión anterior.	Tiempo: 10 min.
Desarrollo: Se pide a los alumnos que escriban en un papel rotafolio, las ideas negativas, positivas, y neutras que tienen respecto al conflicto. La consigna consiste en hacer una narrativa visual sobre el conflicto, a través de un mural con base en lo que como grupo asocian con la palabra, para lo cual deben utilizar recortes de noticias, fotos, dibujos y frases. La técnica permitirá que el alumno plasme con imágenes todo aquello que no pueden expresar con palabras. Al finalizar la creación explican lo plasmado en el collage.	Tiempo: 80 min.
Cierre: Verbalmente comunican sus conclusiones con base en las siguientes preguntas: 1. ¿Cómo me sentí? 2. ¿Qué me gustó y qué no me gustó? 3. ¿Qué aprendí? 4. ¿En qué otro ámbito puedo aplicar lo que aprendí?	Tiempo: 10 min.
Evaluación: Desempeño de los alumnos durante el desarrollo del collage en grupo, mediante una guía de observación. Bitácora personal.	Producto: Collage

TALLER: Sin conflictu-ARTE	
Sesión: 8	Tema: Tipos de conflicto
Competencias: Que el alumno plasme el tipo de conflicto que tiene con mayor frecuencia, con la finalidad de que determine sus posibles causas.	Conceptos clave: Conflicto, percepción, ideas, pensamientos, sentimientos, valores, intereses, relaciones.
Duración: 100 minutos	Material: Cartulinas, papel cascaron, plastilina marcadores, crayolas, colores, hojas de color, tijeras, pegamento.
Inicio: Se presenta la finalidad de la sesión. Recordatorio de lo visto en la sesión anterior. Breve explicación de los tipos de conflictos a los que comúnmente nos enfrentamos en la vida.	Tiempo: 10 min.
Desarrollo: Se pide al alumno que elabore una escultura representando un conflicto, utilizando los materiales que se le proporcionan. Al finalizar, verbalmente explican su obra de arte (voluntarios), describiendo qué representa su escultura.	Tiempo: 80 min.
Cierre: Verbalmente comunican sus conclusiones con base en las siguientes preguntas: <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cómo me sentí? 2. ¿Qué me gustó y qué no me gustó? 3. ¿Qué aprendí? 4. ¿En qué otro ámbito puedo aplicar lo que aprendí? 	Tiempo: 10 min.
Evaluación: Desempeño de los alumnos durante el desarrollo de su escultura, mediante una guía de observación. Bitácora personal.	Producto: Escultura

TALLER: Sin conflictu-ARTE	
Sesión: 9	Tema: Somos buenos o malos
Competencias: El alumno comprende la forma de pensar y de sentir de las personas en un conflicto, con la finalidad de que identifique el papel que representa en su vida.	Conceptos clave: Conflicto, percepción, ideas, pensamientos, sentimientos, valores, intereses, relaciones, moral.
Duración: 100 minutos	Material: Cartulinas, plastilina marcadores, crayolas, colores, hojas de color, tijeras, pegamento, revistas, pinturas, bolígrafos.
Inicio: Se presenta la finalidad de la sesión. Recordatorio de lo visto en la sesión anterior. La facilitadora lee en voz alta el cuento “El lobo calumniado”, con el cual el alumno dialoga por qué el personaje es bueno o malo.	Tiempo: 20 min.
Desarrollo: Se pide al alumno que diseñe artísticamente un antifaz, donde el lado exterior sea decorado con base en lo que cree que la gente lo percibe (bueno o malo), y en la parte interna lo decore cómo realmente se siente y se ven (bueno o malo). Al finalizar, verbalmente explican el antifaz (voluntarios), describiendo los elementos que lo representan.	Tiempo: 70 min.
Cierre: Verbalmente comunican sus conclusiones con base en las siguientes preguntas: <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cómo me sentí? 2. ¿Qué me gustó y qué no me gustó? 3. ¿Qué aprendí? 4. ¿En qué otro ámbito puedo aplicar lo que aprendí? 	Tiempo: 10 min.
Evaluación: Desempeño de los alumnos durante el desarrollo de su máscara, mediante una guía de observación. Bitácora personal.	Producto: Antifaz

TALLER: Sin conflictu-ARTE	
Sesión: 10	Tema: ¿Cómo resolvemos los conflictos?
Competencias: El alumno reflexiona sobre los diversos modos de entender la realidad, con la finalidad de que identifique maneras diversas de afrontar el conflicto.	Conceptos clave: Conflicto, percepción, ideas, sentimientos, valores, intereses, relaciones, reflexión, realidades, afrontar el conflicto.
Duración: 100 minutos	Material: Cartulinas, plastilina marcadores, crayolas, colores, hojas de color, tijeras, pegamento, revistas, pinturas, bolígrafos.
Inicio: Se presenta la finalidad de la sesión. Recordatorio de lo visto en la sesión anterior.	Tiempo: 10 min.
Desarrollo: Se forman parejas para trabajar, mientras la facilitadora reparte unas tarjetas que contienen alguna situación conflictiva. Se menciona que la consigna consiste en que, por parejas, describan la sala en la que se encuentren desde el punto de vista del personaje que les ha tocado, es decir, deben preguntarse cómo se verían y describirías esta sala si fueras... Una vez terminado, un representante deberá comunicar con mímica al resto del grupo, lo que han visto. El resto de los compañeros deberán adivinar a qué tipo de persona o situación se refiere. La facilitadora, guiará la reflexión de la representación mímica con la comunicación y la percepción de las vivencias y la forma de afrontar el conflicto en la vida diaria.	Tiempo: 80 min.
Cierre: Verbalmente comunican sus conclusiones con base en las siguientes preguntas: 1. ¿Cómo me sentí? 2. ¿Qué me gustó y qué no me gustó? 3. ¿Qué aprendí? 4. ¿En qué otro ámbito puedo aplicar lo que aprendí?	Tiempo: 10 min.
Evaluación: Desempeño de los alumnos durante el desarrollo de expresión corporal, mediante una guía de observación. Bitácora personal.	Producto: Narración del conflicto a través de la mímica

TALLER: Sin conflictu-ARTE	
Sesión: 11	Tema: intereses del conflicto
Competencias: El alumno descubre las diferencias y similitudes en la manera de afrontar un conflicto, con la finalidad de llegar a acuerdos en la resolución de un conflicto.	Conceptos clave: Conflicto, resolución, creatividad, acuerdos, intereses, posiciones, decisiones.
Duración: 100 minutos	Material: Cartulinas, plastilina marcadores, crayolas, colores, hojas de color, tijeras, pegamento, revistas, pinturas, bolígrafos.
Inicio: Se presenta la finalidad de la sesión. Recordatorio de lo visto en la sesión anterior. Movimiento de relajación: movimiento de hombros, cabeza, cuello.	Tiempo: 10 min.
Desarrollo: En círculo, se dialoga sobre los diversos pensamientos e intereses que deben tomarse en cuenta para tomar una decisión. Se forman parejas para trabajar, se les entregará un papel rotafolio, con un ojo al centro, en el cual está escrito el problema que deben resolver. Cada alumno debe anotar las posibles soluciones al problema propuesto, según sus puntos de vista. Deberán ponerse de acuerdo para decidir una solución, la cual escribirán en el rotafolio. Cada equipo explica brevemente la solución a la que llegaron y qué tomaron en cuenta.	Tiempo: 80 min.
Cierre: Verbalmente comunican sus conclusiones con base en las siguientes preguntas: <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cómo me sentí? 2. ¿Qué me gustó y qué no me gustó? 3. ¿Qué aprendí? 4. ¿En qué otro ámbito puedo aplicar lo que aprendí? 	Tiempo: 10 min.
Evaluación: Desempeño de los alumnos durante la toma de decisiones al resolver el problema en conjunto. Bitácora personal.	Producto: Resolución del conflicto

TALLER: Sin conflictu-ARTE	
Sesión: 12	Tema: Juntos es mejor
Competencias: El alumno resuelve un conflicto colectivamente, con la finalidad de llegar a acuerdos en la resolución.	Conceptos clave: Conflicto, resolución, creatividad, acuerdos, intereses, posiciones, decisiones, colaboración, colectividad.
Duración: 100 minutos	Material: Plotter, plastilina marcadores, crayolas, colores, hojas de color, pinturas, bolígrafos.
Inicio: Se presenta la finalidad de la sesión. Recordatorio de lo visto en la sesión anterior. Movimiento de relajación: movimiento de hombros, cabeza, cuello.	Tiempo: 10 min.
Desarrollo: Se lleva a cabo la lectura grupal de un estudio de caso que deberán resolver colectivamente. Se comenta al grupo, que deberán elaborar una Mándala colectiva partiendo de las soluciones tomadas individualmente y por parejas con las siguientes consignas: <ol style="list-style-type: none"> 1. Se entregará individualmente una hoja de trabajo, con la cual definirá el material que utilizará y el dibujo que lo identificará. 2. Se colocará un plotter en el centro, con los espacios designados para cada alumno y equipo. 3. Se les indica que deberán ir llenando en el apartado LA CASA con formas libres, deberán pensar cómo reaccionan cuando tienen un conflicto en ese ámbito. 4. En el apartado LA CALLE, por parejas establecen acuerdos para representar con formas libres cómo responden al conflicto. 5. En el apartado LA PLAZA, todos los participantes se unen para plasmar en el centro de la circunferencia la representación de cada uno de las respuestas que dan a los conflictos. 	Tiempo: 80 min.
Cierre: Verbalmente comunican sus conclusiones con base en las siguientes preguntas: <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cómo me sentí? 2. ¿Qué me gustó y qué no me gustó? 3. ¿Qué aprendí? 4. ¿En qué otro ámbito puedo aplicar lo que aprendí? 	Tiempo: 10 min.
Evaluación: Desempeño de los alumnos durante el desarrollo de la mandala, mediante una guía de observación. Bitácora personal.	Producto: Plástica colectiva.

CAPÍTULO 7. DESARROLLO Y ANÁLISIS DE LA INTERVENCIÓN

INTRODUCCIÓN

En este apartado se presenta el desarrollo y análisis de los resultados obtenidos como producto de la investigación-acción. Para tal fin, se describió lo sucedido en la aplicación del taller denominado “Sin conflicto-ARTE”, cuya estrategia diseñada se basó en incentivar la creatividad de los estudiantes con conducta disruptiva y el desarrollo de los procesos cognitivos, con lo cual, aprendieron a crear soluciones a cada problemática planteada.

Para la descripción de las sesiones del taller tanto de la primera y segunda etapa, se utilizó el enfoque de la docencia reflexiva propuesto por Philippe Perrenoud (2011), con la finalidad de identificar en la acción y sobre la acción qué se podía hacer y a dónde se podía llegar, de tal manera que al conocer las limitaciones se buscaran alternativas de mejora y ponerlas en práctica.

A continuación, se describen las etapas de intervención y su análisis, esto obedece a “explicar las formas en que las personas comprenden, narran, actúan y manejan sus situaciones cotidianas y particulares” (Álvarez-Gayou, 2011, pág. 28). Por lo cual, se revisó el diario de campo, las bitácoras de aprendizaje de los estudiantes, los productos de cada sesión y la observación como participante.

7.1. Primera etapa de intervención

Con base en el diseño de la propuesta de intervención, se aplicó la primera etapa: Análisis del conflicto, cuyo objetivo fue conocer las percepciones de los alumnos respecto al conflicto. Esta etapa se apoyó de la técnica intuiciones sistemáticas, a partir de la cual se aplicaron 6 sesiones de 50 minutos para guiar a los alumnos a configurar nuevos significados del conflicto y, en consecuencia, generar respuestas al conflicto.

Las sesiones se aplicaron a un grupo 42 estudiantes de tercer grado, grupo C, cuya problemática de conducta era generalizada por el colectivo docente,

caracterizada por salirse constantemente del salón en horas clase, esconderse en los espacios de la escuela, interrumpir o agredir verbalmente a docentes y compañeros de clase.

La técnica permitió que el grupo seleccionado pudiera expresarse libremente en función de 5 normas fundamentales: 1) saber escuchar, 2) respetar turno de palabra, 3) Argumentar opiniones, 4) Respeto por el compañero, 5) Participar sin ofender.

Por cada sesión los alumnos realizaron por escrito una bitácora, en la que describieron sus experiencias, aprendizajes y reflexiones.

Se complementó la primera etapa de la intervención con la previa aplicación de un cuestionario a una muestra de 28 alumnos con mayor problemática de conducta, con el fin de conocer la percepción que tenían sobre el manejo de los conflictos en el centro escolar. El cuestionario se construyó por 9 afirmaciones con escala Likert y 5 preguntas abiertas. Las respuestas brindadas en cada afirmación correspondían a: Muy de acuerdo, de acuerdo, medianamente de acuerdo, en desacuerdo, muy desacuerdo. En el siguiente cuadro se presentan los resultados del cuestionario aplicado:

Pregunta	Muy de acuerdo	De acuerdo	Medianamente de acuerdo	En desacuerdo	Muy desacuerdo
1. Creo que el conflicto es algo negativo, que genera diversos problemas, tanto al interior de la escuela como fuera de esta.	21	7	0	0	0
2. Los alumnos de esta escuela tienen conflictos con sus compañeros.	13	4	8	3	0
3. Los alumnos de esta escuela tiene conflictos con los profesores.	11	8	4	2	3
4. En la escuela, cuando tengo un problema, confío en el apoyo a los demás para resolverlo.	3	5	8	8	4
5. Cuando se prepara una actividad en mi escuela se toma en cuenta mi opinión.	0	5	8	9	6
6. Ante una situación de conflicto con otro, generalmente busco ayuda de otra persona que nos ayude a encontrar una solución.	4	11	8	2	3
7. Me gustaría decidir en aquellos asuntos en los que tengo conocimiento o manejo.	11	4	10	2	1
8. Cuando algo me parece muy importante, soy capaz de dejar mi opinión de lado, para lograr lo que el grupo propone,	5	5	13	3	2
9. La solución de los conflictos es equitativa.	5	2	15	3	3

Tabla 17. Cuadro de concentración de cuestionario escala Likert para estudiantes.

Como se puede observar en la primera pregunta, 21 de 28 alumnos perciben el conflicto como situación negativa que genera más problemas en la escuela, esto significa que en la manera en que califican el conflicto, es la forma en cómo la resuelven. Ésta pregunta tiene relación con la segunda, en la que 11 alumnos están muy de acuerdo en que hay conflictos entre los compañeros de la escuela, mientras que 8 de ellos lo percibe como medianamente.

La pregunta tres destaca porque 11 alumnos perciben conflictos con los maestros, lo cual es importante indagar de qué tipo y por qué se generan. Así pues, la probabilidad de que los alumnos confíen en los adultos (maestros) para que sean ayudados a resolver conflictos es menor, como se observa en la pregunta cuatro, donde 8 están medianamente de acuerdo en confiar en otros, mientras 5 de ellos están de acuerdo y 3 muy de acuerdo.

La pregunta cinco, 9 de los alumnos están en desacuerdo en que la escuela tome en cuenta su opinión para la realización de actividades, mientras que 8 se encuentran medianamente de acuerdo. En consecuencia, 8 alumnos están en desacuerdo en que ante una situación de conflicto de relación con otro busquen ayuda para resolverlo (pregunta 6), sin embargo, 11 están de acuerdo en que buscan ayuda. De ahí que en su mayoría (11 alumnos) les gustaría decidir en asuntos en los que tienen conocimiento (pregunta 7).

En la pregunta 8, 13 alumnos están medianamente de acuerdo en dejar su opinión de lado para lograr objetivos en común, esta situación deja abierta la oportunidad de que en la resolución de conflictos logren establecer acuerdos. Sin embargo, en la situación 9, 15 alumnos perciben que la manera en que solucionan conflictos en la escuela no es tan equitativa.

Las situaciones anteriores se pueden contrastar con las preguntas abiertas, donde se expresan más la situación del manejo de conflictos en la escuela y en su aula, recordando que es el grupo percibido por los docentes como problemático:

- 1) Mencionan que las personas a quienes confían para resolver conflictos son primero, amigos, algunos maestros y la orientadora.

- 2) Los alumnos comentan lo siguiente respecto al trato de los docentes hacia ellos: “Se preocupan, se interesan cuando falto a clases, sólo algunos profesores” “No hay confianza de decir cosas personales” “Me tratan bien, pero se preocupan más por mi actuación como alumno” “No les importa nada”
- 3) Expresan lo siguiente, refiriéndose al trato que les gustaría tener con los docentes: “Que sean más divertidos”, “Que fuera bueno”, “Más comunicativos” “En clase un poco más estrictos y que nos expliquen bien y acabando de trabajar convivir un poco” “Que todos nos estuviéramos cuidando y respetando” “Sea bueno y justo” “Que los alumnos se respetaran y se apoyen más, y de los maestros nos apoyemos” “Que los alumnos no sean tan groseros, y que los maestros también nos traten con respeto” “les falta paciencia” “Más relajada, que pueda haber más comunicación y más entendimiento, y no regaños”
- 4) Los alumnos se sienten útiles, indiferentes, tenidos en cuenta, rechazados e importantes en la escuela.

El cuestionario ayudó a encontrar puntos nodales de la relación entre alumnos y maestros en el aula, donde los alumnos perciben una falta de confianza para acudir con un adulto a resolverlo, y poco tenidos en cuenta en las actividades, posiblemente éste sea un factor que afecte en la sana convivencia y en la manera en cómo se resuelven los conflictos, ya que de acuerdo a su opinión las soluciones no son equitativas.

La primera etapa fue de relevancia para conocer el origen de la conducta del grupo y para buscar una estrategia pedagógica que diera respuesta educativa a los comportamientos disruptivos, incluso, para profundizar en las alternativas al conflicto, con lo cual se planificó en la segunda etapa de intervención: Aplicación de un Taller.

En esta primera etapa se halló:

- Los estudiantes les agrado expresarse colectiva e individualmente por medio del uso de la creatividad

- Patrones aprendidos en la resolución del conflicto (agresiones y peleas)
- Identificar creencias, estereotipos y concepciones del conflicto
- Deconstruir el espacio del conflicto
- Crear alternativas de solución al conflicto

Sesión 1.

Se observó a los alumnos con disposición para trabajar y comunicarse con base en las cinco normas de convivencia. El estar en un círculo viéndose y escuchándose entre ellos generó más confianza para expresarse y propició mayor participación. Con la lectura del cuento, expresaron que era una situación muy parecida a lo que pasaba en la escuela, pues los docentes no confían en ellos, pero tampoco son escuchados.

En la revisión de su bitácora, manifiestan su agrado por trabajar en círculo, se sintieron en confianza e identificados con la historia presentada, algunos describieron que para ser confiables necesitaban demostrar a los adultos que son responsables.

Sesión 2 y 3.

Se observó disposición para el trabajo en equipo, aunque se les dificultaba ponerse de acuerdo, lo que ocasionó molestia. Utilizaron las siguientes analogías para definir el conflicto:

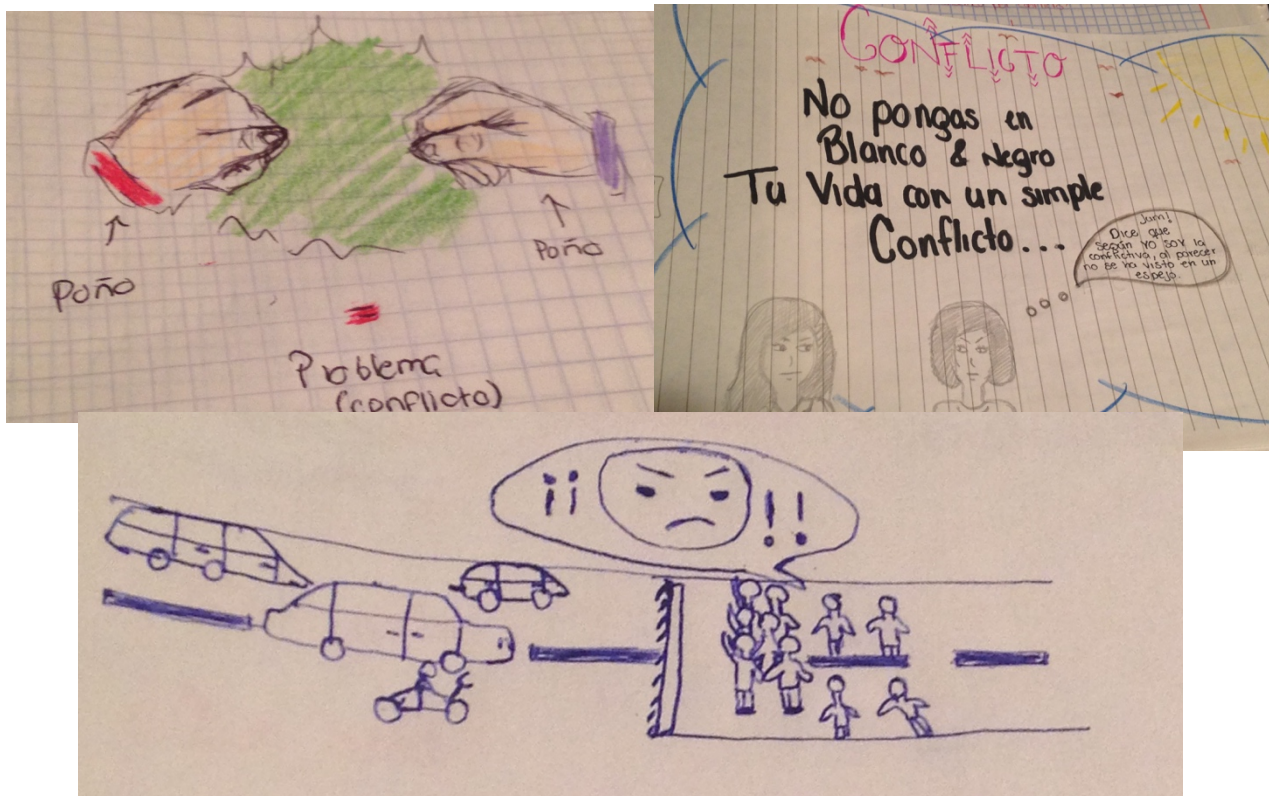
“El conflicto es como un dolor de cabeza, cada vez que me acuerdo del problema, no sé cómo resolverlo”

“El conflicto es como un golpe porque perjudica, daña y causa disturbios con pérdidas materiales en la sociedad”

“El conflicto es como un examen que reprobaste porque el examen está en contra de ti y tienes una batalla interna con lo que sabes y las dudas que te asaltan en el examen”

Con base en ello, elaboraron una lista de palabras asociadas al conflicto, con las cuales hacen una clasificación, la mayoría de palabras se inclinaron hacia el aspecto negativo.

En la representación del conflicto la mayoría utilizó el dibujo para expresarse:



Sesión 4.

El grupo trabajo por equipos con un cuento de la infancia y elaboraron un análisis. Al leer el cuento, algunos mencionaron que eso no tenía nada que ver con el tema, sin embargo, con la discusión grupal lo relacionaron con los estereotipos y las formas de solucionar un conflicto. Refirieron algunos ejemplos de películas en las que también se aprende a solucionar desapareciendo a alguien, como en el cuento de Blanca Nieves.

En la bitácora manifestaron encontrarse confusos y culpables por la forma en que han solucionado sus problemas (a través de agresiones o menosprecio).

Sesión 5.

Los alumnos hicieron el análisis de un conflicto en equipos para determinar la dinámica de éste. Se observó más organización al emitir sus opiniones. En la discusión, mencionaron que el fragmento del cuento era muy similar a lo que pasaba en la escuela, les incomodó que no contará el final, pero al imaginarlo la mayoría asumió que el conflicto se solucionaba en una pelea.

Por otra parte, en sus bitácoras expresaron que la reacción común cuando surge un conflicto es el enojo, por consiguiente, no beneficia el desarrollo social. Asimismo consideraron importante investigar, calmarse y después actuar y, finalmente, refirieron la necesidad de saber cómo solucionar sus propios problemas.

Sesión 6.

Los alumnos trabajaron de forma individual con un conflicto que tuvieron que y no les gustó cómo lo resolvieron, el cual fue analizado para buscar formas de resolución con base en un esquema de la dinámica del conflicto. En la discusión generada, expresaron sentirse “raros” ya que no se habían puesto a pensar en la respuesta que le dieron al conflicto, lo cual les causó la sensación de malestar. Algunos mencionaron que habían encontrado otra manera de solucionar el problema sin llegar a agredir.

En la bitácora de aprendizaje consideraron “todo tiene solución” y “al escuchar al otro para que juntos lleguemos a una solución”, agregaron que, “Los problemas no debemos de ignorarlos, debemos analizarlos y afrontarlos para resolverlos sin herir a nadie”

7.2. Segunda etapa de intervención: aplicación del taller

La segunda etapa de la intervención consistió en la aplicación de un taller al grupo 3º C que presentaba una problemática de convivencia caracterizada por golpes, peleas, insultos y agresiones a estudiantes y docentes. La aplicación del taller se vio afectada por la organización y la micropolítica de la escuela, entre los

cuales, algunos docentes no figuraban participar en el proyecto. En consecuencia, las sesiones se llevaron a cabo en una hora de clase de la asignatura Formación Cívica y Ética II.

El grupo 3º C estaba integrado por 42 estudiantes adolescentes de entre 14 y 16 años de edad, de los cuales 19 niños y 23 niñas, tres estudiantes varones son considerados por el colectivo con problemas de conducta, a los cuales se les mencionarán con los seudónimos “S”, “G” y “A” para respetar su identidad. El estudiante “A” lo cambiaron de centro escolar debido a las problemáticas graves que el colectivo docente no podía manejar, se realizó una labor de convencimiento al padre de familia para que el estudiante estuviera en un clima escolar diferente que favoreciera su desarrollo académico y socioafectivo.

El grupo contaba con un número considerable de inasistencias, presentaban comportamientos agresivos hacia sus compañeros, insultos, golpes y peleas. Tuvieron conflictos con la autoridad (docentes) porque no les agradaba el trato que les ofrecían, refirieron que les agradaban aquellos docentes que los escuchaban y dialogaban con ellos.

7.2.1. Análisis de las sesiones del taller

La puesta en marcha de la propuesta de intervención se vió afectada por diversas condiciones y actividad y se realizaron modificaciones pertinentes. En cada sesión se anexaron crónicas que permitieron reflexionar sobre la práctica, éstas contienen el número de sesión, la competencia a desarrollar, la descripción de las actividades y el análisis de los resultados.

<u>CRÓNICA DE SESIÓN 1</u>	
Sesión 1	Competencia: Que el alumno desarrolle las normas de convivencia, con la finalidad de que se sientan involucrados en la dinámica del taller, en función de la sana convivencia.
Tema: “Nuevas normas”	
Desarrollo:	Observaciones:
<p>Organizados en círculo, se inició el análisis de las normas de convivencia propuestas por los estudiantes al inicio del ciclo escolar, a través del semáforo de convivencia. Identificaron las normas que eran prioritarias trabajar para que se sintieran comprometidos en su aplicación.</p> <p>El trabajo fue en dúos, cuartetos y grupal. Con el material a su alcance, elaboraron carteles de las normas de convivencia</p>	<p>Los estudiantes estuvieron atentos e involucrados con el análisis de las normas de convivencia, manifestaron sus ideas y preocupaciones, entre ellas que “no respetar las normas de convivencia afecta a todos, principalmente en las calificaciones”. Se observó poca participación de los estudiantes con problemas de conducta, sin embargo, se les motivó para expresar sus opiniones.</p> <p>Consideraron necesario comprometerse con las siguientes normas que, desde su perspectiva, favorecerían la mejora de su convivencia y trabajo académico:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Saber escucharse 2. Llamarse por su nombre 3. Dialogar cada que se presente un conflicto 4. Evitar agresiones cuando se resuelven problemas 5. Ser puntuales con la entrega de trabajos <p>Durante la segunda sesión, el grupo hablaba y gritaba, para ser escuchados, aunque había turnos de palabra, no eran respetados.</p>
Evaluación:	
<p>La organización del grupo en círculo, benefició la participación de los integrantes, ya que se veían involucrados, sin embargo, en sus intervenciones no respetaban el turno de palabra y gritaban para ser escuchados. Si bien prestaron atención al percibir la cercanía entre compañeros, se les dificultó escuchar las consignas, por lo que fue necesario anotarlas en la pizarra y repetir las.</p> <p>El trabajo en dúos, cuartetos y en modalidad grupal, favoreció el intercambio de opiniones, pero la manera de relacionarse se caracterizó por insultos o apodos cuando alguno no sabía cómo expresarse. Con el material a su alcance, por equipos elaboraron carteles de las normas de convivencia, se observó organización inequitativa en la repartición de tareas, ya que a quienes consideraban como “bueno, por ser creativo” se les asignaban mayores responsabilidades. Por otro lado, en cada avance del cartel, los alumnos preguntaban si lo que realizaban era lo correcto.</p>	

<u>CRÓNICA DE SESIÓN 2</u>	
Sesión 2	Competencia: Que el estudiante exprese de manera escrita, cómo se vive el conflicto como adolescente.
Tema: “Ser adolescente”	
Desarrollo: Se trabajó con la organización en círculo. En lluvia de ideas, los estudiantes expresaron los conflictos que viven como adolescentes. A partir de esas ideas, elaboraron un tríptico ¿Qué significa ser adolescentes? en la cual expresaron sus vivencias y principales conflictos.	Observaciones: El grupo en general se organizó en círculo al inicio de la clase. Se mostraron, en su mayoría, atentos al tema, su participación no fue muy ordenada, ya que querían aportar sus ideas y ser escuchados al mismo tiempo, en este sentido, algunos estudiantes intentaban recordarles las normas de convivencia. Para regular la participación cada uno pasó a anotar en papel rotafolio el significado de la adolescencia y los conflictos vividos a su edad, entre los cuales anotaron: adicciones, violencia, en la familia, con los maestros, el noviazgo y consigo mismos. Posterior a ello, la mayoría de los estudiantes escribía en el tríptico, se mantuvieron en su espacio y mostraban sus trabajos unos a otros. Alumnos con situaciones vulnerables (de reprobación y familiares) se les dificultó completar la actividad, fue necesario partir de las ideas del grupo.
Evaluación: Escuchar y visualizar las coincidencias respecto a los conflictos que viven como adolescentes, ayudó a que los estudiantes pudieran expresarse de manera libre en el tríptico, revelando las dificultades que viven, sus preocupaciones y las situaciones de riesgo a las que se enfrentan: <ul style="list-style-type: none"> • “Significa ser mas malotes porque nuestros amigos nos retan a drogarnos y fumar (estudiante con situación de adicciones, 15 años)” • “te sientes un poco rara en el grupo, pero si alguien se mete con mi familia yo me vengo (estudiante de 15 años)” • Es ponerte rebelde y hay emociones que nos llevan a hacer lo más conveniente para ti (estudiante, 15 años)” • “Pienso que ser adolescente es un desastre porque no sabes tomar decisiones correctas en algunos casos, ya sea por rebeldía o por no pensar (estudiante, 15 años)” <p>La expresión escrita sobre sus conflictos generó que los estudiantes hicieran un autoanálisis de lo que viven y cómo lo sienten. Cabe mencionar que para los estudiantes cuyo aprovechamiento es bueno (entre 9 y 10) se les dificultó, plasmando en sus trabajos la definición de adolescencia “Es adolecer, donde se presentan cambios físicos y psicológicos”.</p>	

<u>CRÓNICA DE SESIÓN 3</u>	
Sesión 3	Competencia: Que el estudiante experimente la necesidad de ceder para conseguir objetivos en común.
Tema: “Función de la comunicación”	
Desarrollo: Se organizó al grupo en parejas. De manera individual, pensaron en un conflicto y sin comunicarse verbalmente, tomados de la mano comenzaron a dibujar e iluminar. Posteriormente comunicaron lo que pensaban y comenzaron a dibujar tomando los puntos de vista en común. Hicieron comentarios verbales sobre sus experiencias.	Observaciones: La mayoría estaban atentos a la consigna, sin embargo, se les dificultó comprenderlo, fue necesario explicarles mediante un ejemplo. Se observó que los estudiantes se involucraron más con el trabajo, es decir, que todos estuvieron participando y colaborando para lograr el objetivo común. Respecto al dibujo compartido usando la comunicación, utilizaron ideas clave de lo que pensaban para ponerse de acuerdo en qué iban a dibujar.
Evaluación: Los estudiantes lograron el propósito, identificando la escucha y la comunicación como parte importante para alcanzar objetivos comunes, algunos comentaron que era frustrante trabajar unidos de la mano, el resultado del ejercicio sin comunicación fueron en su mayoría garabatos, que iluminados fueron considerados por algunos como “nuestras obras de arte”. Durante la sesión, los estudiantes llevaron a cabo, de manera implícita, el cumplimiento de las normas de convivencia, específicamente saber escuchar, aun se expresan con apodosos y con groserías, sin embargo, es una área de oportunidad. Algunos estudiantes expresaron lo siguiente sobre su experiencia con el ejercicio: <ul style="list-style-type: none"> • “Aprendí que hay que comunicarse para hacer mejor las cosas del grupo” • “Siempre es bueno comunicarnos para resolver un problema y saber escuchar” • “Que comunicándonos se entiende la gente” • “Aprendí que siendo amigos, pensamos diferente” Se puede deducir, que la experiencia vivenciada, permitió que los estudiantes buscaran otra manera de comunicarse para llegar a acuerdos de lo que deseaban dibujar, sin usar la violencia.	

<u>CRÓNICA DE SESIÓN 4</u>	
Sesión 4	Competencia: Que el estudiante experimente los comportamientos que obstaculizan el trabajo en grupo.
Tema: “Comportamientos que afectan el trabajo en grupo”	
Desarrollo: Los estudiantes se integraron por afinidad en equipos de 6 personas. Resolvieron el caso “Tu no”, tomando la actitud de ser investigadores de un asesinato, a partir de 6 pistas. Expresaron la experiencia y aprendizaje obtenido en la sesión.	Observaciones: Con la actividad los estudiantes se observaron más interesados en descifrar quién había sido el asesino, pues implicaba que cada uno actuara en función del personaje que se le asignó al azar: ciego, mudo, el extranjero, el mandón, el organizador y el abusivo. Los equipos iniciaron por leer sus pistas y las organizaron según los hechos que se describían, cada uno daba su pista de acuerdo al personaje que le correspondía. Lograron aportar ideas para descubrir al asesino y su comportamiento estaba guiado por un objetivo en común, sin embargo, se les dificultó comunicarse verbalmente y utilizaron un diagrama para resolver la situación.
Evaluación: Los estudiantes estuvieron más atentos a las indicaciones, los equipos se conformaron por afinidad, tres equipos fueron formados por la docente, ya que son estudiantes que por su buen aprovechamiento tienden a no relacionarse con el resto del grupo por considerar “ellos no trabajan y vamos a perder”, esta expresión permitió considerar la integración de todos los estudiantes y, al mismo tiempo, darse cuenta que posiblemente la percepción de las estudiantes sea en términos de “ganar”. Una alumna destacada por su desempeño e integrada a un equipo que no fue de su agrado expresó: <ul style="list-style-type: none"> • “Me sentí mal porque nadie se entendía, yo fui la extranjera no me querían por ser la rara, supongo que así se sienten mis compañeros” • “Fue curioso, porque nos divertimos, pero nos volvimos más adentrados para saber qué fue lo que pasó con el asesino y lo pudimos descubrir” Nuevamente no estuvieron presentes los estudiantes con situaciones de conducta, ya que fueron sancionados por su comportamiento en la semana. En las bitácoras, los estudiantes describieron su experiencia: <ul style="list-style-type: none"> • “Para resolverlo, pues primero buscaría como sería la mejor forma de comunicarse” • “Me gustó convivir con todos por un rato agradable y fue un reto imitar a alguien que no eres” 	

<u>CRÓNICA DE SESIÓN 5</u>	
Sesión 5	Competencia: Que el estudiante diferencie el conflicto de la violencia.
Tema: “¿A qué le llamamos conflicto?”	
Desarrollo: Se reunieron en equipos y definieron el conflicto desde su experiencia. Posteriormente realizaron la lectura del texto: “El conflicto como parte de la convivencia humana” para elaborar un tríptico recopilando su experiencia y la información. Expresaron de manera verbal sus experiencias.	Observaciones: En la sesión se encontraban los estudiantes que presentan problemas de conducta, se observó que en la formación de equipos se alejaban y, el resto de los estudiantes, no querían trabajar con ellos. Por lo que se acercaron para pedirle a la docente trabajar por cuenta propia. Con los estudiantes G y S se trabajó individualmente, en las indicaciones generales se les dificultó estar atentos, se levantaban de manera constante a interrumpir a sus compañeros, el lenguaje fue obsceno. En consecuencia, fue necesario dar instrucciones personalizadas haciéndoles saber lo que se esperaba de ellos. En los equipos se observó participación entre compañeros, aunque la organización no fue muy eficiente, había líderes que intentaban hacer todo el trabajo, mientras que el resto sólo aportaba ideas. Se escucharon menos agresiones entre compañeros, pero siguen llamándose por apodos.
Evaluación: En las definiciones de conflicto los estudiantes refirieron lo siguiente: <ul style="list-style-type: none"> • “Cuando un grupo de personas le dan la razón a una persona que a otra” • “Es tener problemas o peleas sin soluciones” • “Es un problema que surge mediante insultos, golpes o malas palabras” <p>Los ejemplos anteriores, dan cuenta de las percepciones que los estudiantes tienen de un conflicto y reflejan las experiencias que han vivido, tomándolo como algo sin solución, agresiones y perder o ganar.</p>	

<u>CRÓNICA DE SESIÓN 6</u>	
Sesión 6	Competencia: Que el estudiante manifieste los conflictos del grupo haciendo uso de su creatividad.
Tema: “Damos forma al conflicto”	
<p>Desarrollo.</p> <p>Se reunieron en equipos. A cada equipo se le entregó material para hacer visibles los conflictos que hay en su grupo.</p> <p>Expresan sus reflexiones.</p>	<p>Observaciones:</p> <p>En general el grupo estuvo inquieto y poco atento a las indicaciones, los estudiantes S y G se aislaron del grupo en la parte de atrás, iniciando las indicaciones se fueron a un equipo a platicar, jugar con el celular e insultarlos, fue necesario dialogar con ellos y llegar a acuerdos.</p> <p>Los equipos presentaron dificultades para ponerse de acuerdo en cómo darían forma a un conflicto con el material, sin embargo, aportaron ideas y se repartieron el trabajo, lo cual favoreció que se cumpliera la tarea asignada.</p> <p>Se notó interés y creatividad al trasladar el conflicto latente en conflicto manifiesto.</p>
<p>Evaluación:</p> <p>Los estudiantes manifestaron gustarles la actividad, ya que pudieron convivir sin pelearse, pero con problemas para ponerse de acuerdo en qué hacer. En sus creaciones expusieron escenas de conflictos que observan en el grupo, como son los insultos, molestar a alguien, excluir, las peleas, etc., así como también los efectos que produce en los estudiantes.</p> <p>En cada equipo dieron explicación a su creación, destacando las siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Arrugamos la hoja porque es una forma de hacer saber cómo es la agresión hacia las personas” • “cuando excluyen a las personas se sienten rechazadas y eso les puede causar problemas” • “cuando una persona hace algo sin pensar o no calcula el grado del problema. Por eso hay que pensar antes de actuar porque los resultados pueden ser trágicos” <p>Los estudiantes S y G, al ver el trabajo de que desarrollaban sus compañeros, preguntaron si podían integrarse a un equipo, se les observó aportando ideas y manipular el material para las creaciones.</p>	

<u>CRÓNICA DE SESIÓN 7</u>	
Sesión 7	Competencia: Que el estudiante revele lo que entiende por conflicto, con la finalidad de que explore las ideas, sentimientos y sensaciones asociadas al mismo.
Tema: “Qué entendemos por conflicto”	
Desarrollo: De manera individual, los estudiantes pasaron a escribir las ideas que tenían sobre el conflicto. En colectivo realizaron un muro de percepciones a través de un collage. Explicaron sus creaciones y reflexiones.	Observaciones: En general se observó al grupo con mayor disposición para trabajar, incluso, más organizados en las secciones que cada uno aportaría para el collage colectivo. Los estudiantes G y S, estuvieron sentados en la esquina del salón observando lo que hacían sus compañeros, sin embargo, dos estudiantes fueron por ellos para pedirles que les ayudaran a recortar el material y pegarlo. Al inicio no querían y argumentaban no llevar tijeras, posteriormente, se dispusieron a conseguir unas y entre los dos se iban turnando para recortar.
Evaluación: El grupo avanzó en su organización para trabajar en colectivo, se presentaron dificultades en la comunicación, pero lograron plasmar en sus creaciones las causas de los conflictos en el grupo, al explicar lo que habían realizado, algunos comentaron: <ul style="list-style-type: none"> • “Nos hace falta comunicarnos o como usted siempre nos dice, a escuchar bien lo que se quiere decir” • “Reaccionamos con agresión porque así nos tratan, por ejemplo, a veces uno está tranquilo y llegan y te dan un sape o quieren llegar y ordenar” • “Da coraje cuando intentas hablar para solucionar algo y no te escuchan o por ser equis persona ya digan que fuiste tú” <p>Por otro lado, los estudiantes G y S refirieron sentirse “bien” al trabajar con sus compañeros.</p>	

<u>CRÓNICA DE SESIÓN 8</u>	
Sesión 8	Competencia: Que el alumno plasme el tipo de conflicto que tiene con mayor frecuencia, con la finalidad de que determine sus posibles causas.
Tema: “Tipos de conflictos”	
Desarrollo: Se generó una discusión respecto a los tipos de conflictos que tenían en la escuela tanto con sus compañeros como con los profesores. Con el material a su disposición realizaron esculturas de papel para representar sus conflictos. Explicaron sus creaciones.	Observaciones: Durante la explicación del tema tuvieron confusiones, por lo que fue necesario explicar a través de ejemplos reales. Por lo cual, los estudiantes se mantuvieron atentos, los ejemplos provocaron que expresaran algunas injusticias que, desde su percepción eran propiciadas por la autoridad (refiriéndose a los profesores). En la creación de la escultura, se observó a los equipos más organizados en las tareas asignadas, todos aportaban ideas, pero un integrante hacia el boceto, otro seleccionaba el material y entre todos le dieron forma al conflicto. Los estudiantes G y S, no asistieron a clase.
Evaluación: Los integrantes de los equipos se involucraron en la actividad y participaron organizadamente, han avanzado en la manera en que se comunican y colaboran. Cuando alguien no se sentía escuchado se enojaba, gritaba mencionando groserías y dejaba de participar. En tal sentido, como era necesario acercarse para platicar con la persona y volverla a integrar al trabajo. Respecto a sus experiencias expresaron:	
<ul style="list-style-type: none"> • “El conflicto mayor en el salón es el insulto, más cuando nos enojamos, dan ganas de pegarle, no sé, se siente feo e injusto” • “A veces tenemos un malentendido y no preguntamos, sale el enojo, luego nos acercamos con alguien, un amigo o un maestro y sale peor, por eso es mejor arreglarlo solos” • “Nosotros creemos que el mayor problema es cuando nos hace daño en nuestra autoestima y parece que el cuerpo se nos hiciera una bola de papel” 	

<u>CRÓNICA DE SESIÓN 9</u>	
Sesión 9	Competencia: El estudiante comprende la forma de pensar y de sentir de las personas en un conflicto, con la finalidad de que identifique el papel que representa en su vida.
Tema: “Somos buenos o somos malos”	
Desarrollo: Se hizo lectura grupal de un cuento, a partir del cual se realizó el análisis para determinar la razón por la que el personaje era considerado el malo. Realizaron un antifaz. Explicaron sus creaciones.	Observaciones: Los estudiantes se mostraron participativos y comunicaron sus impresiones respecto al cuento. EL estudiante G no asistió a clase, pero S expresó: “Así me pasa a mi, cuando digo la verdad nadie me cree” El grupo se observó motivado en el diseño de sus antifaces, incluso el estudiante S, de manera voluntaria recogió su material y se dispuso a trabajar.
Evaluación: Se halló que el grupo de estudiantes cambió su percepción de “ser malos” o “los peores de los terceros” a considerarse creativos e inteligentes. En este sentido, se destaca un cambio y el desarrollo de competencias de conocimiento de sí mismo y la autoestima. De manera individual sus creaciones reflejaron lo que consideran son y lo que piensan que son los demás. El estudiante S, en la exposición de su antifaz refirió ser una persona distinta a la que conocen sus profesores, entre las características mencionó: trabajador, amable e inteligente.	

<u>CRÓNICA DE SESIÓN 10</u>	
Sesión 10	Competencia: El estudiante reflexiona sobre los diversos modos de entender la realidad, con la finalidad de que identifique maneras de afrontar el conflicto.
Tema: “¿Cómo resolvemos los conflictos?”	
Desarrollo: Se reunieron por parejas al azar y tomaron una tarjeta de una situación conflictiva. Analizaron la situación y posteriormente narraron el conflicto y la solución con mímica.	Observaciones: Los estudiantes lograron comunicarse a través de la mímica, se les dificultó cuando no encontraban el movimiento adecuado para representar la escena. Se observó un poco desesperados, sin embargo, en parejas se iban apoyando para concluir con la actividad. Los estudiantes S y G no asistieron a clase debido a una sanción. Manifestaron sentirse más unidos como grupo y dispuestos para entender al otro. En momentos todos querían saber de qué trataba la situación y gritaban diciendo palabras obscenas para alentar a la pareja participante.
Evaluación: Se notó mayor participación y organización en las parejas. Por otro lado, hicieron uso de su creatividad para resolver la situación, para encontrar alternativas cada pareja analizó el problema y en algunos casos se dedicaron a identificar las ventajas y desventajas de cada posibilidad para tomar una decisión. La expresión corporal para comunicar la solución del conflicto generó en los estudiantes posibilidades de movimiento hacia la búsqueda de opciones, en las primera sesiones consideraban la comunicación verbal como única manera de entender al otro, en esta sesión descubrieron la importancia de observar y mantener la calma para comprender. Con la revisión de bitácoras, los estudiantes expresaron:	
<ul style="list-style-type: none"> • “Con la mímica me sentí bien diciendo la solución, es darle a conocer algo a las personas fuera de lo común” • “Me gustó aprender moviéndome, me divertí y aprendí que cuando arreglamos un problema cada uno entiende lo que quiere porque no nos ponemos atención” • “Fue una actividad chistosa, creo que aprendí que a veces tenemos miedo a resolver algo porque nos da pena o a las consecuencias. Moverme me hizo ver el problema de otro modo” 	

<u>CRÓNICA DE SESIÓN 11</u>	
Sesión 11	Competencia: El estudiante describe las diferencias y similitudes en la manera de afrontar un conflicto, con la finalidad de llegar a acuerdos en la resolución.
Tema: “Intereses en el conflicto”	
Desarrollo: En colectivo, con lluvia de ideas describieron aquello que toman en cuenta para solucionar un problema. Por parejas crearon una solución y la plasmaron en plástica.	Observaciones: Se observó que los estudiantes participaron de manera ordenada, respetando el turno de palabra, se les dificultó describir en una palabra los intereses que surgen al solucionar un conflicto, por lo que se decidió analizar una situación real. Su participación sobre la solución del conflicto fue argumentada con base en elementos vistos en clases de Formación Cívica y Ética. Asimismo, debido a que las ideas propuestas por el grupo eran muchas, se les dificultó seleccionar la más adecuada a su situación.
Evaluación: La actividad planteada de realizar una representación plástica de la solución en un papel, fue notorio que en el proceso creativo los estudiantes logran ponerse de acuerdo porque escuchan las ideas del otro y son consideradas importantes para el trabajo en equipo. En la formación de equipos los estudiantes con mayor aprovechamiento académico dieron paso a trabajar con personas diferentes, lo cual es un indicador de que han modificado sus percepciones hacia los compañeros al integrar e integrarse en los ambientes de aprendizaje. Algunos estudiantes con problema de conducta se mostraron interesados en dar una solución a través del dibujo, más que en verbalizarla.	

<u>CRÓNICA DE SESIÓN 12</u>	
Sesión 12	Competencia: El estudiante comprende la forma de pensar y de sentir de las personas en un conflicto, con la finalidad de que identifique el papel que representa en su vida.
Tema: “Somos buenos o somos malos”	
Desarrollo: Realizaron de una mandala colectiva donde plamaron las soluciones a un problema individual y colectivo. Explicaron sus creaciones.	Observaciones: Se identificó que los estudiantes se integran de mejor manera en el grupo para el logro de objetivos en común (realización de una mandala). Al buscar un espacio para trabajar de manera individual, sin intrevención de la docente se colocaron en forma de círculo, hubo retroalimentación de las creaciones por pareja y de grupo. En la plástica colectiva iban investigando de qué trataba la mándala individual para recolectar ideas y hacer una colectiva. Actitudinalmente han dejado de llamarse por apodos, pero aun siguen los insultos por parte de alumnos cuya comunicación verbal les ha costado desarrollar.
Evaluación: Los estudiantes manifestaron sentirse cómodos con la actividad pues los relajaba y los hacia pensar cómo estructurarla para que los demás entendieran lo que se intentaba decir. El lenguaje visual utilizado iba más allá de trazar figuras sino que, además, las realizaron con base en conocimientos de geometría practicados en la asignatira de Matemáticas. Fue enriquecedora la experiencia y lo expresan así:	
<ul style="list-style-type: none"> • “Me gustan estas actividades donde hago algo con mis ideas y que no me forzan a hacerlo como los maestros quieren, siempre quieren lo bonito” • “Aprendí a compartir mi mandala para hacer la del grupo. Me imagino la mandala grande como si fuéramos nosotros, algo difícil de entender pero unido” • “Me gustó más hacer la mandala colectiva para solucionar el problema, yo lo entiendo como que todos necesitamos de todos” 	

Para valorar los resultados obtenidos se evaluó con guías de observación, fichas de seguimiento y rúbricas para identificar el proceso obtenido por los estudiantes durante el taller. La medición del impacto permitió hacer visible el logro de los objetivos, el desarrollo de competencias dirigidas a la resolución de conflictos y las áreas de oportunidad en la implementación de la intervención.

Cabe mencionar que, se valoraron los resultados a través de la observación de los procesos creativos en la resolución de conflictos de los estudiantes, por consiguiente, no respondió a ninguna escala cuantitativa. Por lo tanto, se evaluaron los elementos conceptuales adquiridos durante la aplicación del taller, los procedimientos y las actitudes al inicio, durante y después del mismo, entre ellas, la participación, la comunicación asertiva, expresión de sentimientos, compromiso, trabajo en equipo, colaboración y respeto.

Las descripciones de las sesiones, evidencia el proceso de adquisición de competencias y cambios de actitudes en el grupo, en la siguiente tabla se encuentran las actitudes observados al inicio y al final de la aplicación del taller:

Inicio del taller	Al término del taller
Actitudes	Actitudes
<ul style="list-style-type: none"> • Uso de sobrenombres • Insultos • Violencia verbal y física • Bajas expectativas • Poca participación • Desorganización • Percepciones negativas del conflicto • Aprovechamiento académico bajo • Creatividad 	<ul style="list-style-type: none"> • Se llamaban por su nombre • Menos agresiones entre compañeros • Participación ordenada, respetando el turno de palabra • Mejor organización en el trabajo de equipo • Integración de compañeros con conducta disruptiva • Aumento del rendimiento académico en la asignatura Formación Cívica y Ética • Percepción neutra del conflicto, lo asumieron como parte de la cotidianidad. • Uso de la comunicación verbal y no verbal para llegar a acuerdos • Mayor colaboración • Expresión de emociones • Creatividad aplicada en la resolución de problemas • Pocas interrupciones en clase y más autocontrol

Tabla 18. Comparativo en el cambio de actitudes

Las observaciones realizadas se contrastaron con las opiniones de los estudiantes al término del taller, con el fin de encontrar coincidencias o divergencias entre los cambios percibidos por la investigadora y de los participantes del taller. Así pues, los alumnos notaron cambios en las conductas de sus compañeros en lo siguiente:

- “Mayor orden en las clases”
- “Menos interrupciones de los compañeros”
- “Cuando hay problemas tratamos resolverlo sin agredir”
- “Mayor respeto entre compañeros”
- “Más convivencia con el grupo”
- “Tratamos de escucharnos y nos respetamos”
- “Somos diferentes y no somos muy amigos, pero en el trabajo en equipo intentamos compartir”
- “Hemos visto que los compañeros problemáticos cuando vienen se interesan más en trabajar y ya no se salen tanto del salón”
- “G y S nos molestan menos, pero creo que así es su personalidad”
- “Me siento más escuchado en mis participaciones, pero me sigue desesperando tener que leer o escribir, es mejor que yo haga algo, así como el antifaz”

El taller se abordó desde tres aspectos nodales: el arte, la mediación y el desarrollo socioafectivo. A continuación, se hace la descripción de los resultados:

El arte

A través del desarrollo de su creatividad, se logró que los estudiantes expresaran abiertamente sus percepciones del conflicto, se sintieran en confianza y su capacidad de dialogar con sus pares se desarrolló en la medida en que se trabajaba compartiendo arte. Compartir sus experiencias de manera oral favoreció la interacción y la empatía con el otro, de esta manera, re-descubrieron desde el entorno visual, sonoro y afectivo aquello que no podían expresar con palabras.

Los ejercicios de expresión artística titulado “sin conflicto-arte” sensibilizaron al grupo de estudiantes. Los alumnos de conducta disruptiva presentaron dificultades para confiar en la docente como mediadora y en sus compañeros; sin embargo, en el desarrollo del taller se notó mejoría respecto al cumplimiento de las normas de convivencia, su participación e integración con el resto del grupo.

La mediación

La función del docente como mediador se ubica en generar espacios de contención y seguimiento de los procesos de los estudiantes. En tal sentido, la intervención se complementó con la realización de entrevistas en profundidad con los estudiantes de conducta disruptiva para guiar acciones posteriores. El acercamiento con los estudiantes con problemas de conducta, permitió hacer visible que en ocasiones el docente frente a grupo genera la interrupción.

El docente debe ser cuidadoso con su papel de mediador para no reforzar en los estudiantes las conductas disruptivas, e invitar a expresarse sin sentirse amenazado. De forma general, el grupo de secundaria 3º C se mostró más comprometido al trabajo, seguían presentándose interrupciones; sin embargo, en sus posibilidades hacían el esfuerzo por controlarlo. Al término de la ejecución del taller, los estudiantes refirieron que las actividades que implican usar su creatividad eran “más interesantes” porque “ayuda a desahogarse”.

El desarrollo socioafectivo

Al inicio de la intervención el grupo de secundaria 3º C, caracterizado por presentar conductas disruptivas se percibió como un grupo “desordenado”, “grosero”, “malo”, “el peor grupo de la escuela”, “el que defiende sus derechos”, “no son escuchados”, sin embargo, esperaban ser “más responsables”, “respetuosos”, “bien portados”, “participativos”, “inteligentes”, “con buenas calificaciones”.

Se encontró que, al término de la intervención, los estudiantes de conducta disruptiva iniciaban a integrarse con el resto del grupo, al mismo tiempo que el grupo

los integró. En las sesiones de clase, posteriores al taller, los estudiantes manifestaron sentirse más motivados para aprender, se sentían escuchados y contemplados en el proceso de aprendizaje, incluso con mayor confianza en sí mismos. Por otro lado, el progreso del grupo hacia el rendimiento académico aumentó en algunas materias, como Matemáticas, Formación Cívica e Inglés.

Cabe señalar que, elementos de la micropolítica de la escuela secundaria no favoreció del todo a algunos estudiantes disruptivos, pues las sanciones “injustas” por parte de directivos, el no escucharlos y las etiquetas, ocasionaron inasistencias y poca motivación, los cuales no concluyeron con el proceso de aprendizaje del conflicto.

7.3. Entrevistas y Análisis del discurso.

Las entrevistas realizadas partieron de la necesidad de conocer las situaciones conflictivas que enfrentan los adolescentes de conducta disruptiva, con la finalidad de identificar puntos medulares que sugieran estrategias para trabajar con los estudiantes en el aula. La estrategia consistió en escuchar las significaciones que los estudiantes le otorgan al conflicto, a través de una grabación de las entrevistas, desde las dimensiones: familiar, escolar y personal.

Cabe mencionar que el análisis se basa por la revisión del material discursivo, que sustenta que cada individuo es actor de un trama que lo trasciende, es decir, de un mapa de vida que trastoca su presente.

Análisis de las entrevistas.

1. Estudiante S. (Mexicano, 16 años, estudiante de 3º de secundaria)

Entrevista 1.

“He tenido varios momentos bonitos y feos, de los bonitos que me acuerdo son los regalos que me dio mi papá, ¿Qué me regalo? No recuerdo, ¡Ah sí! Unos

tenis” pero en realidad fue mi padrastro quien lo hizo. El segundo fue cuando me regalaron una bicicleta, me gustaba mucho, eso era cuando estaba niño. Y el tercer momento cuando... deja lo pienso. Los momentos desagradables, el primero fue cuando fallece mi abuelo, el segundo cuando fallece mi abuela, y el tercero cuando tengo que vivir con mi mamá. Mis abuelitos me cuidaban desde que era recién nacido, lo que pasa es que mi mamá queda embarazada de mi papá, el verdadero, y la deja, y mis abuelitos apoyan a mi mamá cuidándome mientras ella trabaja para darme de comer. Pero casi no la veía, después mi mamá quería meter a su novio a la casa de mis abuelitos, el que es mi padrastro, y mi abuelito se enojó y le dijo que él no quería payasadas, entonces corrieron a mi mamá y se fue con su esposo. A mí me dejó con mis abuelitos a que me cuidaran porque mi abuelito no dejó que me llevaran, ¡Y aparte, yo no quería! A mi papá nunca lo conocí, sólo sé que abandono a mi mamá. Pero cuando mueren mis abuelitos pues me regrese a vivir con mi mamá y mi padrastro, eso pasó hace un año, cuando estaba en segundo. Y de todas maneras no me iba bien en la escuela, castraba a los maestros, a mis compañeros porque son injustos”

Entrevista 2.

“No me gusta la escuela, siempre he sido malo, la escuela no es para mí, siempre me he aburrido, por eso molesto a mis compañeros, y a los maestros porque luego son injustos. Por ejemplo, el maestro M siempre me regaña de todo, ni pregunta luego, luego, piensa que soy yo porque alguien más le dijo y ya me echa la culpa de todo. Me cae mal porque cree que lo sabe todo y cada que pasa al salón me dice –Te estoy llevando seguimiento- como si siempre hiciera cosas malas en la escuela. La otra vez no me dejó hablar lo que había pasado cuando tenía un problema y me dijo que ya me conocía y ya no creía en mí, es bien injusto, hay otros peores y no les hace nada. Pero ni en la primaria me gustaba la escuela, del kínder ni me acuerdo, pero siempre iba mal y tenía problemas en la escuela. Y aquí en el grupo no me gusta porque ¡Vea, no se toman las cosas en serio! Creen que por tener relaciones sexuales ya son grandes y no saben lo que puede pasar, para eso

hay condón. No me gusta porque son inmaduros, por eso me alejo, no me gusta convivir con ellos. Yo lo que quiero es terminar la secundaria y trabajar, en lo que sea. Aquí me aburro, yo quiero cosas prácticas, yo soy de aprender viendo y haciendo, así como en mi taller que a la primera semana de entrar ya me habían puesto a soldar”

Análisis: Estudiante S

Las entrevistas realizadas sugieren las siguientes dimensiones: a) Relación con la familia, b) Relación con la escuela, c) Relación consigo mismo.

a) Relación con la familia.

El estudiante refiere un cambio en su vida en dos momentos, la pérdida de sus cuidadores (los abuelos) e irse a vivir con su madre biológica, durante la descripción de la situación, el estudiante se observaba nervioso, y sensible. Los referentes del concepto de justicia, lo aprendió con sus abuelos. Según refiere, la mayor parte del tiempo está solo en casa después de la escuela, ya que su mamá y padrastro trabajan todo el día.

Sus amistades son personas mayores a él, que se dedican a trabajar como albañiles y a la venta de drogas. La curiosidad fue un motivo por el que inició a consumir drogas (marihuana), hace un mes inició tratamiento en el Centro de Integración Juvenil (CIJ).

b) Relación con la escuela.

El estudiante refiere aburrirse en la escuela, asumiendo que “no le gusta” o no es bueno, incluso que sólo quiere terminar la secundaria para buscar un trabajo. Le gustan las actividades que implican el hacer.

En cuanto a su relación con los docentes, menciona en varias ocasiones la palabra justicia o injusto para identificar a aquella persona que no le permite hablar, no le escucha o lo acusa sin preguntar. Por otro lado, no se siente parte del grupo

3° C por considerarlos “inmaduros”, los molesta e insulta cuando se aburre en clase, en este sentido, se puede deducir que el adolescente no logra adaptarse a las normas que los docentes proponen, y únicamente realiza aquellas actividades que le atraen su atención, lo mantienen ocupado.

c) Relación consigo mismo.

El estudiante no aspira a estudiar la preparatoria o una carrera, manifiesta que no le gusta la escuela, pero al mismo tiempo sólo trabajaría si los ejercicios fueran dinámicos e implicarían aprender a hacer. Durante la entrevista insistía en que él era una persona “mala” por los conflictos en los que se involucró. Así mismo, su postura todo el tiempo fue encorvada, y con la mirada hacia abajo. Sus abuelos fueron personas significativas que le inculcaron ciertos valores, hablar de ellos implicó que sus ojos se rosaran y contenerse, por su expresión denotaba tristeza. Aunque menciona que no le agrado irse a vivir a casa de su mamá, refiere que desea trabajar para ayudarle a su mamá, tener su propio dinero y hacer una vida.

2. Estudiante A. (Mexicano, 14 años, estudiante de 3° de secundaria)

Entrevista 1.

“De los momentos bonitos no recuerdo mucho, pero si de los feos. El primero cuando mi mamá me corrió de su casa, cuando me acusaron de que le hice daño a mi hermanita y cuando mi mamá me decía que me parezco a mi papá. Hace unos días me corrió de la casa porque dijo que ya estaba harta de mí, me tuve que ir a vivir con mi tía. Mi mamá a veces me pegaba y decía que yo tenía la culpa de que mi papá la abandonara, o me decía, me decía que me odiaba porque yo era igualito a mi papá. Me grita mucho y eso me enoja mucho. Pero eso lo dice porque he hecho cosas malas, que seguro usted ya debe saber todo mi historial de la escuela, no me debería preguntar. Por eso que hice me llevaron al psicólogo y luego con el psiquiatra, y me corrieron de la escuela el año pasado”

Entrevista 2.

“Yo quiero ser como mi hermano, porque él ya trabaja, se paga solo sus cosas, es bueno en la escuela, yo no. Apenas supe que soy bueno en matemáticas, estaba retrasado porque me corrieron de la escuela y no aprendí, pero la maestra me enseñó y enseñó, ahora soy bueno en las ecuaciones. Mi hermano vive solo porque se hartó de mi mamá. Y yo quiero ser como él para vivir solo. No me gustan algunas cosas de la escuela, no sé qué voy a estudiar. No me gusta que me griten, por ejemplo, como la maestra I, que siempre grita por todo y me acusa sin preguntarme qué me pasa, ni qué hicieron los demás, sólo me castiga. Pero me enoja que me griten, y si me gritan me enoja y no hago nada, porque no son mi mamá, y es que me recuerdan a mi mamá”

Análisis estudiante A

Las entrevistas realizadas al estudiante A, sugieren las siguientes dimensiones:

a) Relación con la familia, b) Relación con la escuela, c) Relación consigo mismo.

a) Relación con la familia.

El elemento significativo del estudiante proviene del ambiente familiar, que le proporciona la base emocional para enfrentar las adversidades. Por un lado, no tiene relación con el padre, siendo la mamá la responsable de su educación, cuya relación por lo que manifiesta el adolescente es hostil y violenta. Además, el hermano mayor es una persona a quien admira y desea ser como el, porque es responsable, comprometido y estudioso.

Hablar de su familia implicó que el estudiante mantuviera la mirada hacia abajo, e inquietud que era manifestada, por los movimientos constantes de las piernas y manos.

b) Relación con la escuela.

El estudiante comunica tener conflictos con los docentes que son hostiles y le gritan, le causa molestia ya que le recuerdan a su madre, es decir, con aquellas personas que le representan una autoridad. La relación con sus compañeros no es favorable, tiende a alejarse del grupo, e incluso cuando intenta acercarse, el mismo grupo lo excluye y ofende.

c) Relación consigo mismo.

Otro elemento significativo que sostiene el estudiante, es la idea de cómo quiere llegar a ser, su motivación está en su hermano, quien representa un modelo a seguir. Ese es un referente de un ideal o aspiración, reconoce que es bueno en matemáticas, aunque insistía, durante la entrevista en ser “malo”.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

El análisis es el resultado del proceso grupal e individual de los estudiantes participantes del taller. La validez, se abordó a partir de la observación guiada de listas de cotejo y la narración de las sesiones en el diario de campo como participante completa, se vinculó con los productos realizados por los estudiantes, que enmarcan el proceso para alcanzar los objetivos.

Cabe mencionar, que la validez se midió a través de la observación de los procesos creativos en la resolución de conflictos por los estudiantes, por consiguiente, no respondió a ninguna escala cuantitativa. En este apartado, se hace una valoración de los resultados, con el fin de contrastarlos con los principios teóricos que sustentan la gestión positiva de conflictos propuesta por Redorta (2011), al mismo tiempo, lo propuesto por Santos Guerra (1994) con el análisis de la micropolítica escolar y, se añade al marco interpretativo del ejercicio de la creatividad en la actividad artística.

Como ya se mencionó, en la intervención con los alumnos con problemas de conducta disruptiva, se utilizaron técnicas del arte (proyecciones plásticas, juegos de roles, dramatización, expresión corporal), con la finalidad de observar las diferentes percepciones del conflicto, para comprenderlas y buscar soluciones. Incluso, el manejo del arte como mediador se encaminó al autoconocimiento de sí mismo para descubrir posibilidades de enfrentamiento del conflicto.

Para el análisis de las relaciones micropolíticas interesaba estudiar las estrategias utilizadas por los docentes en la organización escolar para enfrentar el conflicto (González, 2003), con el fin de identificar aspectos que favorecen o no, la aparición de conductas disruptivas, por ello se investigó lo siguiente:

- El establecimiento de las metas escolares para la gestión del conflicto con alumnos con conducta disruptiva.
- La diversidad de valores, concepciones, interés que pueden estar presentes en la gestión de conflictos escolares.

- El funcionamiento organizativo en la toma de decisiones, alternativas de solución y puesta en práctica.
- Intereses de los individuos en la resolución de conflictos.
- Existencia de grupos de interés y la influencia que ejercen en la toma de decisiones.

El tercer elemento constitutivo de la intervención, consistió en la realización de entrevistas en profundidad a los estudiantes con conducta disruptiva tipo-caso, con el fin de identificar cómo es percibido el conflicto desde su postura, en tal sentido, se llevó a cabo el análisis del discurso manejado.

La investigación-acción se guio siempre, por la utilización de las estrategias (observaciones, entrevistas en profundidad y análisis del discurso y micropolítica) descritas con anterioridad con el fin único de asegurar que la obtención de datos enfocados en situaciones reales para conseguir resultados congruentes (Álvarez-Gayou, 2011). Se han encontrado puntos de encuentro respecto a las percepciones de los individuos y las maneras de enfrentar y/o gestionar el conflicto.

La cognición de los estudiantes se movilizó para modificar estructuras personales y sociales, favoreció la mirada hacia dentro (conocimiento de sí mismo) y hacia fuera (comprensión de la existencia del otro), por lo cual, se relacionó mente y cuerpo, con ayuda de la simbolización para resolver problemas. La transformación cognitiva se reflejó en las creaciones artísticas donde se explica las maneras de entender el mundo.

Las creaciones artísticas giraron en torno a la creatividad para resolver conflictos sin violencia, partió del proceso individual y grupal para posteriormente convertirse en comportamiento manifiesto. La movilidad del conocimiento, lleva consigo el uso de herramientas de la mente para analizar y aplicarlo a un lenguaje artístico.

La incorporación de los estudiantes de conducta disruptiva en las actividades del taller, consistió en hacerlos partícipes de su propio proceso, gestionar sus habilidades y canalizar emociones no desahogadas por su situación socioafectiva.

Su lenguaje artístico se caracterizó por la originalidad y su capacidad para plasmar su susceptibilidad ante las situaciones conflictivas. En este sentido, el arte les permitió ordenar sus pensamientos, sentires y habilidades para enfrentar sus propios conflictos.

La manera en cómo se ha concebido al estudiante crea percepciones y etiquetas que lo marcan sin tener oportunidad de defenderse. La intervención permitió reflexionar acerca de la práctica docente respecto al manejo del conflicto con estudiantes de conducta disruptiva, para mirar en prospectiva en su gestión. El acercamiento con los estudiantes favoreció visualizar otra cara del problema, son seres humanos con un cuerpo, intelecto y emociones. Con historias de vida complejas que día a día enfrentan problemas como lo han aprendido, a través de violencia. Son estudiantes que difícilmente se anclan a las normas de la escuela, con objetivos distintos a los académicos, intentan con cada conducta llamar la atención para cubrir su necesidad.

Inicialmente los estudiantes con problemas de conducta se mostraban poco interesados en la ejecución del taller, interrumpían constantemente las clases, aventaban objetos, molestaban a sus compañeros y se salían del salón. La creación artística fue una estrategia que atrajo su atención, pero no estaban convencidos de trabajar de esa manera. Fue necesario dialogar con ellos de individualmente para conocer sus intereses y entender por lo que estaban pasando.

De las entrevistas en profundidad se extrajeron los factores influyentes en la conducta, se hallaron las percepciones que los estudiantes tienen de sí mismos y de su contexto, construidas por experiencias significativas, valores, estereotipos y creencias (Rodríguez y Álvarez, 2006).

Para su comprensión fueron divididas en causas familiares, escolares y personales:

Ámbito familiar	Ámbito escolar	Ámbito personal
<ul style="list-style-type: none"> • Violencia intrafamiliar • Falta figura paterna • Abandono emocional • Bajas expectativas • Pérdidas de cuidadores (abuelos) 	<ul style="list-style-type: none"> • Regaños y poco acercamiento • Desmotivación • Se sienten juzgados • Les molesta los maestros que gritan • Trabajo práctico 	<ul style="list-style-type: none"> • Percepción de que la escuela no es para ellos • Percepción de ser “malos” • Vulnerables • Consumo de drogas • Bajo rendimiento académico.

A través de la escucha activa, se identificó que, el lenguaje que utilizan, a través de los verbos soy, me gustaría, me enoja, y fue, describen su posición frente a la vida. La dimensión cognitiva de su discurso refiere vivencias de relaciones conflictivas con los padres, que por su condición de autoridad remiten en los adolescentes poder y control. Así los adolescentes se encuentran en una posición social de subordinado, es decir, aquel que acata las normas porque una autoridad se las impuso, sin embargo, pasa lo contrario al desafiar los límites que se intentan imponer a través de gritos y castigos injustos.

Lo anterior significa, que la persona que ejerce el control sobre los adolescentes lejos de normalizar su conducta, la refuerza, ya que la rebeldía al no cumplir las normas les permite sentirse autónomo y defender sus derechos a través de las agresiones o la violencia.

Además, si el docente mediante sus acciones, hacer recordar el modelo de autoridad familiar que lo agredió o abandonó desde su infancia, es una “autorización” al adolescente para romper las normas y asumir un control que se ve reflejado en desafiar a la autoridad, molestar a los compañeros e irrumpir el “orden establecido”.

Lo que se menciona, es un referente para entender desde qué óptica vive y entiende la realidad el adolescente. En este sentido, entablar diálogo y escuchar favorece el acercamiento del adolescente con el adulto, las vivencias no se borran

de su mente, se mantienen durante su vida, los detonantes son las relaciones que establecen con el tiempo.

Al término del taller, se logró que los estudiantes de conducta disruptiva se integraran medianamente al grupo con el proceso creativo y disminuyeron las interrupciones durante las clases, atendían las explicaciones e iniciaban las actividades de aprendizaje de la asignatura Formación Cívica y Ética, aunque no las concluían. El cambio observado, fue producto de la canalización de sus emociones en las actividades artísticas, así como también del sentimiento de integración que el mismo grupo generó en ellos.

A nivel grupal, se observó el esfuerzo de cada integrante en la realización de las actividades, se trabajó a partir de la motivación intrínseca de crear, lo cual permitió la articulación de los conocimientos adquiridos en la asignatura Formación Cívica y Ética con la realidad. Se buscaba favorecer la convivencia en el aula y el clima de aprendizaje, a través de estrategias de arte que les ayudaron a relacionarse de manera adecuada con sus compañeros.

La creación individual y colectiva comprometió al grupo en hacerse responsable de su propio aprendizaje. Teniendo en cuenta que una característica del ser humano consiste en vivir en sociedad, los estudiantes adquirieron algunas competencias ciudadanas necesarias para la convivencia y resolución de conflictos que marca el programa de estudios de la asignatura Formación Cívica y Ética (SEP, 2001):

1. Conocimiento y cuidado de sí mismo a partir del reconocimiento de la existencia del otro.
2. Autorregulación y ejercicio responsable de la libertad, así como la toma de decisiones sin dañar al otro.
3. Valoración de la diversidad, que implica reconocer la diferencia de intereses y necesidades, el uso del diálogo y la empatía en la resolución de problemas.

Chaux (2004) define las competencias ciudadanas como un conjunto de habilidades cognitivas, comunicativas y emocionales integradas en los

conocimientos que orientan la acción ciudadana. Éstas enmarcan la formación de los estudiantes en la comprensión del ejercicio ciudadano, en tal sentido, se lograron desarrollar las siguientes competencias para la resolución de conflictos:

Competencias Cognitivas	Análisis e interpretación
Competencias Emocionales	Manejo y expresión de las emociones, empatía,
Competencias comunicativas	Escucha activa, asertividad

El acompañamiento con estos estudiantes, se contempló como una oportunidad para mejorar sus condiciones de convivencia con la finalidad de que aprendieran otra manera de establecer relaciones interpersonales. El trabajo a nivel grupal, en la asignatura de Formación Cívica y Ética II, generó un espacio con miras al entendimiento mutuo, sin embargo, aún falta mucho por trabajar para que la convivencia mejore y el rendimiento académico aumente.

Las creaciones artísticas de los estudiantes generó que se expresaran libremente acerca de los conflictos que viven en su escuela y su vida, los ha sensibilizado en mirar hacia ellos, en sus habilidades, a descubrir facetas de su historia. El arte se orientó a canalizar sus talentos, generó una manera distinta de comunicarse para lograr objetivos comunes, así como también, reestructurar su realidad apoyado de sus compañeros para mejorar como grupo.

El proceso con estos estudiantes estuvo limitado por el ausentismo, se encontró que sus intereses no estaban en dirección al aprendizaje de las asignaturas del tercer grado, como el civismo, la química, la historia, o el inglés, sino que, por sus condiciones, necesitaban actividades que les ayudara a integrarse al campo laboral y obtener remuneración. Así pues, una de las causas de las ausencias en las clases, se debían a que requerían obtener dinero para cubrir sus necesidades (comida, calzado y vestimenta).

El segundo factor de ausentismo fueron las suspensiones como sanción a la conducta que, desde su mirada era injusta, puesto que no les permitía hablar del asunto y solamente se sancionaba a una persona. Por consiguiente, el avance

obtenido con los estudiantes se vio sesgado y a su regreso, la conducta disruptiva se reforzaba.

De acuerdo con Sacristán y Pérez, citados por Alfiz (1997) refieren que las escuelas como organizaciones, definen los tipos de comportamiento que están permitidos, el uso del lenguaje a utilizar, los hábitos, las normas para directivos, profesores y estudiantes, e incluso, la comunicación para la regulación de conflictos escolares. Esto es una aproximación para explicar por qué a pesar de la aplicación del taller, la estrategia no fue funcional para todos.

Por otro lado, las situaciones de conflicto manifestadas por los estudiantes del grupo 3° C antes de la aplicación del taller, estaban estereotipadas por el colectivo docente. El en proceso se observó que, sin estar involucrados en un problema, se les señalaba sin investigar, situación que era desmotivante para el grupo.

Este panorama da cuenta de que los conflictos son resueltos según criterios del actor que los resuelve, aparecen aspectos organizacionales que se dan por hecho, soluciones arbitrarias que se ven y nadie cuestiona, no se discute y no se propone, porque lo que la manera en cómo se solucionan los conflictos funcionan en la organización, tampoco se reflexiona sobre las consecuencias que tiene para todos, porque el “fin justifica los medios”.

Lo anterior da cuenta de lo que Santos Guerra (1994) llama perversión, que en términos de organización son los actos instaurados y que dan lugar a la ejecución de normas micropolíticas para lograr los objetivos establecidos en la escuela y que conllevan a procesos destructivos basados en mecanismos de poder. El acto perverso que se genera en la secundaria, va más allá de un acto de irracionalidad, se ponen en juego grupos de interés y poder, que en el discurso pone a la vista, que todo lo que se lleve a cabo en la escuela, es para la mejora y fortalecimiento de los aprendizajes de los estudiantes.

Reflexionar respecto a la manera en que se resuelven los conflictos, hace replantearse cómo se han solucionado habitualmente, que parecen inamovibles. En

cada decisión tomada están implícitos prejuicios sobre los adolescentes y se adquiere una connotación negativa según se resuelvan; por ejemplo, a través de la violencia de los derechos del niño y adolescente, o por la exclusión. Santos (1994) refiere que la organización escolar regula el espacio y el reparto de la justicia que en su significación controla a sus miembros con el discurso de lograr aprendizajes y convivencia sana.

Por otro lado, resulta indispensable reconstruir la percepción docente sobre el conflicto escolar para encaminarlo al desarrollo. Es un hecho que de esta experiencia compartida con el grupo en la expresión artística el taller “Sin Conflictu-ARTE” no se ha cerrado, pues en la espiral que conlleva la investigación-acción se prolonga para abrir espacios de intervención.

A modo de reflexión final, realizo las siguientes recomendaciones como investigadora, participante e instructora del taller:

- A partir de los resultados de la investigación, se considera necesario la reflexión constante del quehacer docente en torno a garantizar el derecho al aprendizaje y a un clima de convivencia para estudiantes de conducta disruptiva, sin llegar a la exclusión, sino a la integración. En este sentido, no es suficiente observar los conflictos, sino identificar su origen, comprenderlos, y afrontarlos con creatividad para aprender y transformarlos.
- Valorando los resultados, se deja abierta la puerta para continuar investigando en torno al conflicto, ahora desde la mirada docente y de los padres de familia.
- El programa del taller “Sin conflictu-ARTE” puede ser aplicable en cualquier nivel educativo, siempre tomando en cuenta el contexto en que se trabaja y las necesidades de la población.
- La propuesta de trabajar con arte permite mirar en prospectiva para la implementación de un proyecto escolar que se lleve a cabo en las horas de

Tutoría en secundaria, ya que puede ser un espacio de entendimiento y de solución de conflictos que los adolescentes enfrentan.

- El trabajar con estrategias de expresión artística es asumir la creatividad como parte del aprendizaje. Esto quiere decir, que las artes creativas conllevan a procesos comunicacionales, cognitivos y emocionales.
- De la investigación acción se infiere que, un programa de gestión de conflictos escolares, debe implicar una preparación en cuanto al desarrollo de las competencias docentes, que le permita diseñar estrategias bien estructuradas con herramientas movilizadoras del aprendizaje. De ahí la importancia de la docencia reflexiva, no sólo para aplicar un programa, sino también para re-plantearlo en función de cada grupo y contexto.
- La investigación-acción a través del taller con el arte como mediador, desplegó el valor humano de los estudiantes, su cultura y, sobre todo, su valor cognitivo y expresivo para afrontar conflictos. Situación que, el nuevo Modelo Educativo (2017) propone como parte de una educación integral en el área de desarrollo personal y social: el desarrollo de habilidades para la expresión artística y la educación socioemocional.

Concluyo que, la aparición de un conflicto escolar en un equipo de trabajo tiende a evadirse por percibirlo como obstaculizador, el error al gestionarlo no se ubica en su existencia, sino en el manejo inadecuado. Se podría considerar que, sin conflictos no se puede pensar en el desarrollo, el crecimiento, ni en la transformación, de hecho, un equipo sin conflictos no cuenta con muchas posibilidades para el aprendizaje, pues se mantiene sólo en el lugar que conoce. Las diferencias enriquecen y por tanto, un equipo con conflictos manifiestos y latentes, debe estar capacitado para afrontarlos, sin preparación para gestionar positivamente los conflictos, es un equipo condenado a morir.

REFERENCIAS

- Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal. (2011). *Marco para la convivencia escolar en las escuelas de educación secundaria en el Distrito Federal. Derechos, deberes y disciplina escolar*. México.
- Alcocer, M. (1998). Investigación Acción Participativa. En J. Galindo, *Técnicas de Investigación en sociedad, cultura y comunicación*. México: Pearson.
- Alfiz, I. (1997). *El proyecto educativo institucional*. Argentina: AIQUE.
- Álvarez-Gayou. (2011). *¿Cómo hacer investigación cualitativa? Fundamentos y metodología*. México: Paidós.
- Autran, S. R. (2014). *La mediación en el contexto escolar: una alternativa innovadora para la resolución de conflictos*. (Tesis Maestría ed.). Calidad de la Educación. Departamento de Ciencias de la Educación, Escuela de Ciencias Sociales, Universidad de las Américas Puebla.
- Ball, S. (1989). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona, España: Paidós.
- Bautista, N. (2011). *Proceso de la Investigación Cualitativa. Epistemología, Metodología y Aplicaciones*. Bogotá, Colombia: Manual Moderno.
- Buendía, C. y. (1998). *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. Interamericana de España: McGraw-Hill.
- Carrascosa, A. (2005). *Gestión simbólica de espacios de conflicto a través de la expresión plástica*. España: Gernika-Lumo.
- Chaux, E. (2004). *Competencias ciudadanas*. Bogotá: Unidades.
- (s.f.).
- Chalmers, F. (2003). *Arte, educación y diversidad cultural*. Barcelona, España: Paidós.
- CEPAL. (2015). *Objetivos del Milenio en América Latina y el Caribe*. América Latina y el Caribe.
- CEPAL-UNESCO. (1996). *Educación y Conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Obtenido de <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001502/150253so.pdf>
- Darling-Hammond, L. (2004). *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Madrid, España: Ariel.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. (UNESCO, Productor) Obtenido de http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF

- De Pujadas, G. (2009). Formación de profesores: necesidades y competencias pedagógicas. En SEP, *Competencias en la Educación Básica: Un camino hacia la reforma* (págs. 217-260). México: SEP.
- De Zubiria, S. y. De Zubiría, G. (2010). *El conflicto en el contexto escolar: una oportunidad para avanzar en el desarrollo*. Obtenido de Instituto Alberto Merani:
<https://redmaestros.files.wordpress.com/2010/09/mediaciondeconflictosescolares.pdf>
- Diario Oficial de la Federación el 13 de Julio de 1993. (2017). *Ley General de Educación*. México.
- Diario Oficial de la Federación el 5 de Febrero de 1917. (2014). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. En A. t. constitucional. México: Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión.
- Elizondo, A. (2001). *La nueva escuela, II. Dirección, liderazgo y gestión escolar*. México: Paidós.
- Fernández, A. (2009). Las competencias cívicas. Otra forma de pensar la educación en valores. En SEP, *Competencias en Educación Básica* (págs. 327-366). México: SEP.
- Fernández, I. (2001). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad*. Madrid: Narcea.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (1999). *El progreso de las naciones*. . Nueva York.
- Frade, L. (2009). Desarrollo de competencias en el aula. En SEP, *Competencias en Educación Básica: Un cambio hacia la reforma* (págs. 317-326). México: SEP.
- de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000190.pdf>
- García, A. (2008). *La disciplina escolar. Guía docente*. Nueva York: Universidad de Murcia. Servicio de Publicaciones.
- García, C. M. (2005). *Programa Nacional de Mediación Escolar. Actividades para el aula*. Obtenido
- García, M. (2002). *Foucault y el poder*. D. F., México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Gardner, H. (1993). *Arte, mente y cuerpo. Una aproximación cognitiva a la creatividad*. Madrid, España: Paidós.
- González, M. N. (2003). *Organización y Gestión de Centros Escolares: Dimensiones y procesos*. Madrid, España: Pearson Educación.
- Hernández, F. y. (2010). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw-Hill.
- Iglesias, X. (1999). *Educar para la Paz desde el conflicto. Alternativas teóricas para la convivencia escolar*.
- INEE. (2010). *La violencia y la Disciplina en la Escuela 2001*. (D. E. 101, Ed.) México: INEE.
- INEGI. (2016). *En númernos. Violencia contra niñas, niños y adolescentes: consideraciones conceptuales, metodológicas y empíricas para el caso de México*. México.

- Ives, E. (2014). *La identidad del adolescente. Cómo se construye*. Obtenido de Mesa redonda de Salud Mental: <https://www.adolescenciasema.org/usuario/documentos/02-01%20Mesa%20debate%20-%20Eddy.pdf>
- Jares, C. (septiembre-diciembre de 1997). El lugar del conflicto en la organización escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*.(15), 57-73.
- Marchesi, A. (2004). *Qué será de nosotros los malos alumnos*. Madrid: Alianza.
- Modelo de Gestión Educativa Estratégica. (2010). Capítulo 2 y 3. En SEP, *Módulo 1. Modelo de Gestión Educativa Estratégica*. México: Secretaria de Educación Pública.
- Morín, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Correo UNESCO.
- Muuss, R. (2005). *Teorías de la adolescencia*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Nieto, J. (2003). Perspectivas teóricas de la organización escolar. En M. N. González, *Organización y Gestión de Centros Escolares: Dimensiones y procesos* (págs. 1-21). Madrid, España: Pearson Educación.
- OCDE. (2012). *Avances en las reformas de la educación básica en México. Una perspectiva desde la OCDE*. México: UNESCO.
- OMS. (2003). *Informe mundial sobre violencia y salud*. Washington.
- OREALC/UNESCO. (2013). *Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015*. Obtenido de <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/images/SITIED-espanol.pdf>
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Perrenoud, P. (2006). *Construir competencias desde la escuela*. Santiago: J. C. Sáez Editor.
- Perrenoud, P. (2011). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón Pedagógica*. México: Graó.
- Polinszak, S. (2002). *La mediación de los conflictos escolares: un abordaje desde la producción de sentido de los docentes. Seminario sobre conflictos, Ponencia*. Mar del Plata.
- Pozner, P. (2000). *Diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa*. Buenos Aires, Argentina: IIPE-UNESCO.
- Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018. (2013). México: SEP.
- Programa Nacional de Educación 2001-2006. (2001). *Por una educación de buena calidad para todos, un enfoque educativo para el siglo XXI*. México: SEP.
- Programa Sectorial de Educación. (2007). México: SEP.
- Programa Sectorial de Educación. (2013). México: SEP.
- Read, H. (2000). *Educación por el arte*. España: Paidós.

- Red por los Derechos de la Infancia en México. (2010). *La infanvía cuenta en México*. . México.
- Redorta, J. (2011). *Gestión de conflictos. Lo que se necesita saber*. España.
- Rodríguez, A. y. (2006). Percepciones y comportamientos de riesgo de los adolescentes. *Revista Cubana de Salud Pública*, 32(1), 1-9.
- Sánchez, M. (2001). Influencia del Banco Mundial y la CEPAL en las tendencias recientes en algunos países latinoamericanos. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXXI(4), 55-97.
- Santos, M. (1994). *Entre bastidores. El lado oculto de la organización escolar*. México: Aljibe.
- SEP. (2011). *Programas de Estudio 2011. Formación Cívica y Ética. Educación Básica Secundaria*. México: SEP.
- Shultz, D. y. (1999). *Mediación Escolar: una propuesta desde la experiencia*. Santiago de Chile, Chile: PRODENI.
- Suares, M. (1997). *Mediación. Condición de disputas, comunicación y técnicas*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Tobón, S. (2009). La formación humana integral desde el proyecto ético de vida y el enfoque de las competencias. En SEP, *Competencias en Educación Básica* (págs. 51-80). México: SEP.
- Tuning América Latina. (2014). *Proyecto Tuning Europa y América Latina*. Obtenido de http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=com_frontpage&Itemid=1
- UNESCO. (1995). *Laboratorio de evaluación de la calidad de la educación*. UNESCO.
- UNESCO. (1999). *Declaración conjunta de los ministros Europeos de Educación*. Obtenido de http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm#declaracion
- UNESCO. (2007). *Poner fin a la violencia en la escuela*. UNESCO.
- UNESCO. (2010). *Educación, juventud y desarrollo. Acciones de la UNESCO en América Latina y el Caribe*.
- UNICEF. (2014). *Eliminar la violencia contra los niños y niñas: seis estrategias para la acción*.
- Vygotsky, L. (1990). *La imaginación y el arte en la infancia*. Barcelona, España: Akal.
- Zabala, A. (2008). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Barcelona, España: Graó.
- Zorrilla, M. y. (2001). *Reforma educativa en México. Descentralización y nuevos actores*. Obtenido de <http://portal.iteso.mx/portal/page/portal/Sinectica/Revista/Articulo002/MargaritayBonifacio.pdf>

ANEXOS



ANEXO A.

ENCUESTA SOBRE EL ABORDAJE DEL CONFLICTO ESCOLAR (DOCENTES)

Introducción: El siguiente cuestionario tiene como objetivo conocer la forma en cómo usted aborda situaciones donde participa activamente en la solución de conflictos. Fue diseñado únicamente con fines de investigación. Los resultados se utilizarán sólo con fines de estudio, es de carácter anónimo y confidencial.

Instrucciones: Lea detenidamente y con atención las preguntas y marque con una "X" dentro de la celda que mejor describa su respuesta. No hay respuestas buenas ni malas, sólo interesa la forma como usted siente y percibe el momento actual.

SITUACIÓN	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	ALGUNAS VECES	NUNCA
1. Las relaciones entre los alumnos son buenas dentro de la escuela.				
2. Hay alumnos que son excluidos de la convivencia con sus compañeros por alguna característica física o problema de conducta.				
3. Existen alumnos que incurren en conductas disruptivas en ratos libres (entre clase, receso...)				
4. Ha observado situaciones de rechazo entre alumnos en los grupos donde tiene clase.				
5. Hay alumnos que no respetan las reglas de la escuela.				
6. El seguimiento realizado a los alumnos que se encuentran en situaciones de conflicto (entre compañeros) mejora la situación.				
7. Hay situaciones de conflicto entre alumnos o profesores que se quedan sin resolver.				
8. Cuando surge algún conflicto, en general se resuelve de manera justa.				
9. Las maneras de resolver el conflicto son adecuadas.				
10. Hay alumnos que no dejan dar clase.				
11. Ha tenido conflictos con alumnos por su conducta.				
12. Se ha sentido incómodo con un(os) alumno(s) con quien(es) ha tenido un conflicto que no se resolvió.				
13. Las relaciones entre alumnos y profesores son de respeto y cordialidad.				
14. En general, los profesores saben cómo atender situaciones conflictivas (especialmente de disciplina)				
15. Se tiene en cuenta las opiniones de los alumnos para resolver problemas que se generan en la escuela.				
16. La comunidad educativa trabaja en equipo en la resolución de conflictos.				
17. Los docentes tienen el mismo criterio cuando resuelven algún conflicto.				
18. En la escuela se toma en cuenta un protocolo para la resolución de conflictos.				
19. Se interviene más duramente con alumnos que causan problemas.				
20. Me siento cómodo en la escuela y tengo buenas relaciones con mis compañeros				

ANEXO B.

GUÍA ENTREVISTA SOBRE EL ABORDAJE DEL CONFLICTO ESCOLAR (DOCENTES)

Aplicador: Estefany Ramírez Campos

Edad: _____ Años de servicio: _____ Función: _____

Introducción: El siguiente cuestionario tiene como objetivo conocer la forma en cómo usted aborda situaciones donde participa activamente en la solución de conflictos. Fue diseñado únicamente con fines de investigación. Los resultados se utilizarán sólo con fines de estudio, es de carácter anónimo y confidencial.

1. ¿Qué significado tiene del conflicto?
2. ¿Cuál es su posición respecto al conflicto (externa, intereses, necesidades)?
3. ¿Cuál es, según su valoración, el origen de los conflictos que se dan en su centro escolar?
4. Cuando ocurre una situación conflictiva o problemática en el aula, ¿qué piensa que es mejor?
5. Cuando surge un conflicto escolar ¿Quién o quiénes son los responsables?
6. ¿Cuál cree que es el mecanismo más adecuado para gestionar los conflictos que se dan en su centro, cuando se trata de un alumno conflictivo?
7. ¿Estos alumnos tiene, en ocasiones conflictos emocionales que condicionan su aprendizaje?
8. ¿Valora los conflictos como una oportunidad para el aprendizaje en su aula y en el centro de trabajo?
9. ¿Considera que en la escuela existen prejuicios hacia los alumnos con problemas de conducta?
10. ¿Qué tipo de conflictos se presentan con alumnos con problemas de conducta?
11. ¿Cómo lo resuelven?
12. ¿Qué piensa respecto al tipo de solución que utilizan con los alumnos?
13. ¿Funciona esa solución?
14. ¿Qué propuesta tiene para darle solución?
15. ¿Qué estrategia educativa ha implementado con el alumnado con problemas de conducta?
16. Cuándo da alternativas de solución al conflicto con los alumnos de conducta disruptiva, ¿cuál es su principal interés?
17. En la regulación de conflictos ¿En quién se concentra, en la persona o el problema?
18. Cuando se presenta en la clase algún problema de disciplina o conflicto disruptivo (de carácter leve, aunque sea repetido), ¿cómo actúa habitualmente?
19. ¿Cree que el hecho de que el equipo de profesorado adopte medidas conjuntas desde el comienzo del curso ayudaría a la resolución de los conflictos en el aula?
20. Indica la solución que consideras más idónea para resolver los problemas dentro del aula y en el centro:
 - a. Mejorar el clima del centro
 - b. Aplicar sanciones estrictas
 - c. Detectar y llevar a cabo un tratamiento de los casos especiales
 - d. No se puede solucionar, el profesorado está indefenso

¡Gracias por su colaboración!



ANEXO C.

-HOJAS DE SEGUIMIENTO-

COMPROMISOS ACADÉMICOS PARA ALUMNOS CON BAJO RENDIMIENTO Y SITUACIONES DE CONVIVENCIA.

Objetivos.

- Formular compromisos con estudiantes y padres de familia, con la finalidad de lograr el desarrollo de las competencias básicas de la asignatura.
- Hacer seguimiento académico y de convivencia a los estudiantes identificados con bajo desempeño.
- Diseñar estrategias con base en las necesidades del estudiante.

Valores del compromiso académico.

- Corresponsabilidad.
- Compromiso con deberes académicos y de convivencia.
- Responsabilidad.

REPORTE ACADÉMICO DEL ESTUDIANTE.

Estudiante: _____ Grado: _____ Grupo: _____

A continuación, se relatan las incidencias académicas del estudiante en las que ha incurrido, y lo hacen encontrarse en situación de vulnerabilidad.

Situación académica.	Observaciones.
Asiste puntualmente a clases.	
Trae el cuaderno los días que le corresponden.	
Entrega trabajos completos, de manera puntual.	
Entrega las bitácoras de aprendizaje.	
Se involucra con la clase y participa organizadamente.	
Presta atención a las indicaciones y explicaciones del tema.	
Colabora en el trabajo de sus compañeros	
Otras.	

Acciones tomadas (docente-alumno):

Con la finalidad de ser responsable con mi trabajo académico en la asignatura de Formación Cívica y Ética me comprometo a:

REPORTE DE CONVIVENCIA DEL ESTUDIANTE.

A continuación, se relatan las incidencias académicas del estudiante en las que ha incurrido, y lo hacen encontrarse en situación de vulnerabilidad.

Situación de convivencia	Observaciones
Respeto a sus compañeros y profesor (a).	
Participa en peleas.	
Destruye materiales del aula, raya bancas, paredes, etc.	
Tiene conductas agresivas de manera constantes (golpes, insultos, groserías).	
Interrumpe de manera constante las clases/ grita.	
Usa lenguaje obsceno para dirigirse a sus compañeros.	
Presenta comportamientos que ponen en peligro su integridad y el de sus compañeros.	
Lanza objetos (marcadores, comida, etc.)	
Otras.	

Acciones tomadas:

Con la finalidad de mejorar la convivencia en mi grupo, me comprometo a:
