



UNIVERSIDAD

PEDAGOGICA

NACIONAL

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD SUR 097

PROYECTO DE INTERVENCIÓN:

“RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS EN PREESCOLAR COMO ESTRATEGIA PARA PROPICIAR LA CONVIVENCIA SANA EN EL ENTORNO ESCOLAR”

**QUE PARA OBTENER EL TITULO DE MAESTRA
EN EDUCACIÓN BASICA**

PRESENTA:

LIC. MARIA DEL ROSARIO DIAZ CHAVEZ

ASESORA:

Mtra. MARIA DE LOURDES SÁNCHEZ VELÁZQUEZ

México, DF.



Ciudad de México, agosto 08 de 2019

DICTAMEN DEL TRABAJO PARA TITULACIÓN

C. MARIA DEL ROSARIO DIAZ CHAVEZ

Presente:

En mi calidad de Presidente de la Comisión de Titulación de esta Unidad y como resultado de la dictaminación a tesis titulada: "Resolución de conflictos en preescolar como estrategia para propiciar la convivencia sana en el entorno escolar", que usted presenta como opción de titulación de grado de la Maestría en Educación Básica, le manifiesto que reúne los requisitos académicos establecidos por la institución.

Por lo anterior, se dictamina favorablemente su trabajo y se le autoriza a presentar su examen profesional.

ATENTAMENTE

"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"



S. E. P.
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
UNIDAD 097 DE LA CDMX SUR

DRA. ROXANA LILIAN ARREOLA RICO

Presidente de la Comisión de Titulación

RLAR/caci



ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	
1. FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	4
1.1. ENFOQUES QUE DAN ORIGEN A LA METODOLOGÍA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN.	5
1.2. METODOLOGÍAS DE INVESTIGACIÓN	6
1.3. INVESTIGACIÓN- ACCIÓN	7
1.3.1. PROCESO DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN	8
2. POLÍTICA EDUCATIVA EN PREESCOLAR	
2.1. GLOBALIZACIÓN Y LA MIRADA DE LA UNESCO EN EDUCACIÓN	11
2.2. LAS REFORMAS POLÍTICAS EDUCATIVAS EN MÉXICO	14
2.2.1. LA REFORMA EN PREESCOLAR	17
2.3. EVALUACIÓN EN LA RIEB: SINÓNIMO DE CALIDAD EDUCATIVA O IMITACIÓN DE MODELOS EXTERNOS	19
2.4. PLAN Y PROGRAMAS DE ESTUDIO	22
2.5. LA RIEB PROMOTORA DEL ENFOQUE POR COMPETENCIAS	29
2.5.1. COMPETENCIAS ESPECÍFICAS Y TRANSVERSALES	32
2.6. DOCENTES COMPETENTES	34
3. METODOLOGÍAS PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS EN EL AULA	37
3.1. ENSEÑANZA SITUADA	38
3.2. APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS	40
3.3. PROYECTOS	40
3.4. ANÁLISIS DE CASOS	41
DIAGNÓSTICO SOCIOEDUCTIVO	
4. ANALIZANDO MI PRÁCTICA DOCENTE	42
4.1. CONTEXTO COMUNITARIO	42
4.3. CONTEXTO ESCOLAR EN EL JARDIN DE NIÑOS TEPEYOLOTLI	43

4.4.DIMENSIÓN PERSONAL Y PEDAGÓGICA	46
5. LA ELECCIÓN DEL PROBLEMA SIGNIFICATIVO	51
5.1. ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA	51
5.2. CUESTIONARIOS	56
5.3. OBSERVACIÓN PARTICIPANTE	58
6. RESULTADOS DEL DIAGNÓSTICO	58
7. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	69
7.1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	69
7.2. PROPUESTA IMPLEMENTADA PARA RESOLVER LOS CONFLICTOS EN EL JARDÍN DE NIÑOS TEPEYOLOTLI	73
7.3 RESULTADOS DE LA INTERVENCIÓN	125
CONCLUSIONES	131
BIBLIOGRAFÍA	134
ANEXO 1	137
ANEXO 2	147
ANEXO PLAN	
150	

INTRODUCCIÓN

1. FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

En el presente apartado abordaré el enfoque y origen de la metodología a usar durante el desarrollo del proyecto de intervención, así como el porqué de mi elección, teniendo como objetivo principal el cambio de mi práctica docente. Para escribir de investigación en el ámbito educativo es necesario tener claro dos enfoques el cuantitativo y cualitativo, con el fin de poder definir la metodología más pertinente a utilizar para analizar y transformar mi intervención.

A lo largo del tiempo se ha dado un cambio en el papel que el sujeto desempeña en una situaciónn problemática, en donde se le da la pauta para que el individuo sea analizado como parte del mismo problema, con la intencionalidad de lograr una transformación, bajo esta premisa es que considero como metodología en cuanto a educación se refiere a la investigación acción(IA), siendo está cualitativa, con la intención de dar sustento al proyecto a desarrollar a lo largo de la maestría en educaciónn básica.

Es necesario responder cuestionamientos claves para su entendimiento tales como ¿Qué es la IA? ¿En qué consiste? ¿De dónde surge? ¿Cómo se aplica en el ámbito educativo? Ante tales cuestionamientos, comenzaré refiriéndome al origen filosófico de la metodología antes mencionada a partir de su fundamento epistemológico entendiendo a este como el acto de reflexionar cómo se llega al conocimiento, cómo conocer la realidad.

Sin embargo al hacer mención de la epistemología es necesario conocer e identificar los enfoques usados por las ciencias sociales, mismos que han ido evolucionando, siendo la dialéctica crítica marxista, donde se usa como recurso la metodología de la investigación acción, ya que ésta se interesa en la comprensión de los fenómenos.

1.1 ENFOQUES QUE DAN ORIGEN A LA METODOLOGÍA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

En muchas ocasiones he escuchado que el ser humano ha perdido la capacidad de ser un sujeto social, pero al reflexionar el sujeto que no podría perder esta característica es el ser docente, por lo que considero necesario re valorizar esta capacidad ya que es una de las más importantes, porque trabajamos a diario con sujetos y buscamos potenciar estas actitudes sociales, teniendo cómo ideología una interacción efectiva con las personas que están a su alrededor y por ende lograr impactar y mejorar una sociedad, es por ello que considero importante abordar los enfoques que me ayudaran a comprender el papel de la reflexión para la transformación de mi práctica educativa.

Iniciaré con el positivismo, éste se contrapone con la metodología de investigación-acción debido a que se basa en el método científico donde "se parte de una hipótesis buscando llegar a un resultado predecible por medio de la experimentación, además de establecer analogías entre lo social y los procesos de la naturaleza (biológicos)" (Barbera & Inciarte, 2012,p. 199), es un enfoque que dista de mi realidad áulica porque su principio, se opone al análisis del sujeto activo, ya que se niega a éste para explicar la realidad se da mayor importancia al objeto.

Por un lado, la problemática detectada se fundamenta a partir de un proceso de investigación científica, en la que se busca dar una explicación a partir de leyes universales tal como lo refiere Lozano (1994). Por otro lado, en cuanto a enfoques para explicar la realidad diferentes al positivismo se encuentran la fenomenología y la hermenéutica debido a que estos últimos se basan en explicación de la realidad de forma cualitativa dejando de lado lo numérico o cuantitativo como medio de verificación de la realidad.

En cuanto a la fenomenología recupera al sujeto, trata de explicar la realidad por medio de la descripción densa de los fenómenos sociales, buscando comprenderlos; la realidad es construida por el sujeto. Prioriza el uso de la descripción del ambiente real donde se identifica la problemática. Heidegger es uno de los principales representantes de este enfoque: "el estudio de la fenomenología se centra en la epistemología, esto es en el ¿Cómo conocemos?" (Barbera & Inciarte, 2012, p.201)

Por lo tanto, el lenguaje es la principal herramienta para la comprensión del ser en el mundo, objeto central en esta metodología; se analiza por medio del análisis de los discursos y la historia, muestra las transformaciones de la realidad, a través del lenguaje ya que sin éste no hay subjetividad, el sujeto le da un sentido al mundo a partir de la significatividad por medio del análisis de subjetividad y conciencia a través del lenguaje.

De acuerdo con Heidegger la hermenéutica enfatiza en la intersubjetividad, es decir reconocer ese yo que habla, que escucha, que observa, para dotar de un significado a la realidad, se construye a partir de la interacción con el otro. Esto se puede explicar a partir de la relación sujeto-objeto donde los dos son activos, el sujeto incorpora la realidad en su subjetividad y el objeto transforma al sujeto.

Esto es, asumir una concepción metodológica dialéctica, significa situarse ante la historia desde una posición crítica, cuestionadora e innovadora, para enfrentar de forma activa y consciente los problemas reales, por medio del análisis y transformación de la realidad tomando conciencia del papel que asumimos como sujetos críticos transformadores.

1.2 METODOLOGÍAS DE INVESTIGACIÓN

Para Baussela, en el ámbito de las investigaciones educativas se hace uso de una metodología interpretativa y crítica ya que facilita el conocimiento de la realidad en los centros escolares con la intención de transformar su realidad en beneficio de las relaciones sociales y la educación. Como se anota en la presentación del apartado, existen dos caminos en los métodos de investigación, por un lado el cuantitativo siendo éste el que busca una generalización de los datos obtenidos, tal es el caso del positivismo ya que busca llegar a leyes que conforman una ciencia objetiva.

Por otro lado, se encuentran los métodos cualitativos, en los cuales se buscan particularidades, teniendo como características principales "observación naturalista y sin control de variables. Fundamentado en la realidad, orientado a los descubrimientos, exploratorio, expansionista, descriptivo e inductivo... considera el contexto (Lozano, 1994)". La dialéctica y fenomenología-hermenéutica son dos fundamentos importantes de esta investigación, pero es también en esta categoría donde se sitúa el principal fundamento

para mi proyecto de intervención, me refiero a la investigación-acción, teniendo como bases epistemológicas de ésta a la fenomenología y la dialéctica.

1.3 INVESTIGACIÓN- ACCIÓN

En este apartado retomaré la metodología de la investigación-acción a utilizar en la fundamentación del proyecto de intervención, esta elección se basa en los papeles que otorga al objeto y al sujeto en una investigación, ya que son considerados en un mismo, tal es el caso del papel del docente, quien analiza su propia práctica y a su vez es parte de la problemática.

El concepto de investigación-acción fue acuñado por Kurt Lewin, cabe destacar que su planteamiento no fue enfocado específicamente en lo educativo sino en procesos sociales en general. Por lo que la define como "una práctica social reflexiva donde no cabe hacer distinciones entre la práctica que se investiga y el proceso de investigación de esta práctica" (Boggino & Rosekrans, 2004,p.35)

La investigación acción se aplica en diversos contextos manteniendo como estrategia central, la reflexión relacionada con el diagnóstico y no con la evaluación, tal como lo expresa Elliot "el juicio en la investigación-acción es diagnóstico en vez de prescriptivo para la acción, dado que los juicios prescriptivos surgen de la deliberación práctica (Elliot, 2009)"

En lo que respecta a educación, la aplicación de la investigación acción es una oportunidad de diagnosticar e identificar los problemas reales prácticos cotidianos a los que nos enfrentamos los docentes tanto en el aula como en la comunidad escolar, de modo que lleguemos a una comprensión a fondo de la problemática con la posibilidad de explorar y encontrar respuestas adecuadas.

Por medio de la construcción de un guión sobre el hecho en cuestión mediante una descripción concreta, se trata de una teoría naturalista presentada de forma narrativa, con la intención de interpretar lo que ocurre desde el propio punto de vista, ya que se desempeña el papel de docente que actúa e interactúa con la situación problema.

La IA es un proceso de investigación continúa, tal como lo describe Elliott "en las escuelas se analiza las relaciones humanas y las situaciones sociales" (Elliott, 2009, pág. 24) dando a los actores escolares la ventaja de partir de la práctica misma, quitando prejuicios para generar nuevos conocimientos, permitiendo identificar los errores y aciertos con el fin de continuar perfeccionando durante el proceso, haciendo uso de los recursos disponibles con base en el análisis crítico de las necesidades del grupo.

Por lo tanto, puedo decir que la investigación-acción es un método cuyo propósito pudiera centrarse en la solución de problemas educativos, ligando la investigación constante a la práctica docente, para ser capaces de dar resultados con eficacia. Así mismo, esta metodología retoma de otros enfoques metodológicos algunas características tales como: la hermenéutica rescatando la interpretación, de la fenomenología al SER AL sujeto y de la dialéctica la transformación de la realidad.

1.3.1 PROCESO DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

La investigación-acción constituye un proceso de indagación y análisis de lo real en el que, partiendo de los problemas de la propia práctica y desde la mirada de los docentes se procede a una reflexión y actuación sobre el mismo problema con el objeto de mejorar, para lo cual es importante clarificar que el proceso no tiene un fin ya que simula un espiral al tener ciclos sucesivos, tal como lo refiere Bauselas (1999) contempla: diagnóstico, plan de acción, acción y reflexión o evaluación para volver a iniciar.

Ahora bien, como todo método requiere de instrumentos para recopilar la información a analizar, tales instrumentos pueden ser: cuestionarios, entrevistas, pruebas de conocimiento, pruebas proyectivas, diarios de campo, guías de análisis de contenido, etc. Instrumentos que en el quehacer docente se llevan a cabo a lo largo del ciclo escolar situación que facilita la puesta en práctica de dicha metodología al saber usar la información recabada y analizarla para producir cambios.

De acuerdo a Nelly Stronquist :

“Los instrumentos de recolección de información utilizados en la investigación-acción pueden ser idénticos a los usados en la investigación tradicional pero en la práctica la primera tiende a recoger datos a través de métodos altamente interactivos tales como: conformación de grupos de discusión, juego de roles y entrevistas en profundidad. En este enfoque, los cuestionarios se utilizan con frecuencia pero tienden a aplicarse en forma verbal.” (citada en Moser, 1977)

Pero para poder hacer un uso adecuado de dichos instrumentos y obtener un diagnóstico que me permita identificar mi problemática es necesario definir los que me apoyaron en la recolección de datos.

1. OBSERVACIÓN PARTICIPANTE: el investigador debe adentrarse en el hecho observado, hasta ser un participante, sin alterar el clima del contexto. Describiendo el contexto y los actores sin llegar a ser repetitiva en la información registrada, evitando hacer juicios de valor u opiniones. (Aravena, Kimelman, Beatriz, & Torrealba, 2006)
2. ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURADA: permite conocer por medio de expresiones orales la realidad contextual de la vida de las personas involucradas en la investigación. También llamada entrevista focalizada, se caracteriza por la introducción de áreas temáticas y por la formulación de preguntas dirigidas por hipótesis, mediante una pregunta abierta y finaliza con una pregunta cerrada. La pregunta abierta será sobre información que el entrevistado tenga acceso en la inmediatez, mientras que las cerradas serán referentes a la teoría (Aravena, Kimelman, Beatriz, & Torrealba, 2006)
3. FOCUS GROUP: técnica cualitativa de recolección de información, que tiene un carácter exploratorio y que consiste en la realización de entrevistas colectivas y semi-estructuradas en torno a un tema específico. Esta entrevista se realiza a un pequeño número de personas que presentan características e intereses homogéneos y donde la discusión es dirigida por un moderador especialmente entrenado para ese rol. (Aravena, Kimelman, Beatriz, & Torrealba, 2006, pág. 76)
4. DIARIO DE TRABAJO: notas breves sobre incidentes o aspectos relevantes en función de lo que se buscaba promover durante la jornada de trabajo, incluye

evaluación y auto-evaluación (SEP, Programa de Educación Preescolar, 2011, pág. 187)

Por lo anterior, me basé en la investigación-acción ya que implica el registro de nuestras reacciones e impresiones de manera narrativa, involucrando también cambios que se amplifican progresivamente y conllevan a hacer un análisis crítico de las situaciones. Porque es un proyecto participativo, democrático que nos plantea qué problemas necesitamos resolver y transformar la realidad.

Es retador y significativo plantear el uso de la investigación acción porque será un espacio de autorreflexión donde aparte de identificar las carencias, deberá existir aceptación para aprovecharlos y aprender de ellas construyendo nuevas o diferentes formas de intervención que responda a las necesidades de los alumnos. De modo que la transformación deberá ser continúa.

Además, al usar algunos de los instrumentos arriba descritos dieron la pauta para completar el diagnóstico entendiendo a este como el momento de observación y evaluación de la realidad en la práctica docente articulando todos los factores que intervienen en ella con la finalidad de identificar la problemática y con ello definir la manera de actuar para lograr una transformación retomando cuatro de sus características esenciales lo cualitativo, interpretativo, transformación y flexibilidad; no digo que se dé un alcance en su totalidad, pero se puede iniciar en lo micro para poder potenciar la realidad y alcanzar lo macro más adelante.

A continuación se presenta la caracterización del diagnóstico socioeducativo en el contexto político para posteriormente dar paso a los impactos que éste tiene en la educación, especialmente en el aula, en mi práctica docente y el desempeño de algunos actores del colectivo escolar tomando en cuenta el análisis de la información recabada para reflexionar sobre el actuar.

2. POLÍTICA EDUCATIVA EN PREESCOLAR

2.1 GLOBALIZACIÓN Y LA MIRADA DE LA UNESCO EN EDUCACIÓN

Para poder escribir de la política que legitima en el país en materia de educación en México, es necesario clarificar el concepto para luego hacer una reseña de los impactos que ha tenido ésta, derivados de los diagnósticos y las recomendaciones que las instituciones transnacionales como la OCDE, UNESCO, Banco interamericano de Desarrollo, entre otras han hecho a partir del impacto de la globalización en los ámbitos de economía y cultura principalmente.

Política pública "es un conflicto de intereses imperialistas o es una medida de solución que el gobierno aplica a los problemas que encuentra en el país" (Ianni, 1999, pág. 39), pues bien, siendo objetiva en el país las políticas se contraponen con lo definido en el texto debido a que no hay un proceso cíclico de análisis que retroalimenten el proceso de avance en dicha medida, ya que solo responden a intereses de una parte de la ciudadanía el "poder dominante".

Dichas políticas se ven influidas por un fenómeno que pareciera estar de moda, sin embargo, ha estado latente desde tiempo atrás, me refiero a la Globalización. Conceptualizándose que por medio de la generación de crisis se alcanzará el objetivo de expandir los modos de producción y formas de regulación, en específico el capitalismo.

Para Martin Abrow citado en Teorías de la globalización, definida el término como "los procesos por medio de los cuales los pueblos del mundo son incorporados a una única sociedad mundial, la sociedad global (Ianni, 1999, pág. 167). Es por ello, que considero a la globalización como el proceso por el cual es un movimiento político- económico, sino también cultural.

Situación que se contrapone con el planteamiento de Torres (1992, pág. 23) al exponer de diversificación en relación a la edad, categorías territoriales, lo étnico lingüístico y cultural para atender a la mejora de la calidad educativa, siendo manejada ésta como la solución a los problemas de México.

En la actualidad se ve reflejado en el papel que desempeñan las transnacionales al generar ideas acerca de la importancia de la mejora educativa como factor milagro para erradicar la pobreza y acrecentar la economía, este modelo es solo una manera de irnos incluyendo en una sociedad de consumo, en lugar de la sociedad del conocimiento.

Cabe destacar que la estructura de la economía es la base de la cultura, ideología e intersubjetividad por lo que al hablar de globalización en la economía también se genera la globalización en la ciencia, tecnología e información, cultura, educación, etc.

La globalización en la cultura es la que interesa porque incide sobre los sujetos, afecta a los contenidos escolares, a la relación escuela-medio externo, por lo tanto, va inmerso el papel de la educación de manera directa e indirectamente, ya que dicho proceso impacta en los contextos inmediatos a la educación modificándolos significativamente

Por ello, se hace referencia a algunos de los elementos diseñados por la UNESCO, la conferencia mundial sobre educación para todos y el marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje con la finalidad de intentar comprender el origen de la reforma política en materia de educación por la que se atraviesa actualmente y que para nosotros los docentes representa un reto en cuanto a su aplicación en el aula.

En el siglo XX de acuerdo a la UNESCO es posible medir la propensión del impacto de la interconectividad global diferenciando cuatro tipos de impactos:

“**decisionales**... grado en el que los procesos de globalización alteran los costos y beneficios relativos de diversas opciones de políticas que deben adoptar los gobiernos...**institucionales**...configuran la agenda de las opciones disponibles para los decisores de políticas...**distribucionales**...inciden en la configuración de las fuerzas sociales(grupos, clases, colectividades) dentro de las sociedades y países...**estructurales**... condicionan los patrones de organización y comportamiento político, económico y sociales de una sociedad como producto de los conflictos en torno a la adaptación/resistencia a fuerzas de la globalización (Brunner, 2000)”

Tomando en cuenta los diversos tipos de impactos y llevándolos al actuar docente considero que hay mayor influencia del tipo estructural, en el sentido de que la sociedad se está convirtiendo en competitiva pero no a modo grupal sino individualista, una realidad tangible es el hecho de que la educación permanece rezagada, alejada de los procesos de

globalización de las nuevas tecnologías, misma que crea una brecha entre los diversos niveles socioeconómicos y culturales de los ciudadanos, dejando entre ver el hecho de que solo logran volverse competitivos las personas que tienen un contexto favorecedor para su proceso de aprendizaje, y donde las políticas educativas no se ven reflejadas.

Situación que se contrapone con los planteamientos de la UNESCO en los principios para la educación de la primera infancia donde se propone que "Los programas de atención y educación de la primera infancia (AEPI) deberían hacer hincapié en el desarrollo integral del niño y no limitarse a ayudarlo en el tránsito a la escolarización formal (Aguilera, M. M, 2011, p.18)" Ya que La atención de calidad en la primera infancia, especialmente a los niños de las familias más desfavorecidas, fomenta la motivación, la confianza, el desarrollo cognitivo, social y lingüístico correcto.

Es decir que los docentes ahora nos enfrentamos a un problema-solución, ya que en una sociedad globalizada, se da una enorme cantidad de información a la que algunos sujetos pueden tener acceso sin algún obstáculo, y el problema en si no es la información sino que la educación debe apuntalar a guiar al niño a analizar, seleccionar, interpretar y usar la información de modo que pueda echar mano de lo que conoce y sabe en su actuar diario, en el punto en el que la persona ya no solo sea útil en la sociedad por su fuerza sino por sus habilidades cognitivas, tal como enfatiza Bertrand "el vínculo entre economía, desarrollo tecnológico y organizacional tiene consecuencias de diverso tipo para la calificación de las personas y su educación/capacitación" (Ferrer, G. 2004, p. 54), aunque educación y capacitación es diferente

Mientras que Delors (1997) planteó como requerimiento de la educación del siglo XXI, cuatro aprendizajes fundamentales, que en el transcurso de la vida de cada individuo, deberán constituirse en los pilares del conocimiento: aprender a conocer, es decir, aprender los instrumentos de la comprensión, aprender a hacer, para influir en el propio entorno, aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas, y aprender a ser, que es un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores.

Por su parte la OCDE busca a partir de diferentes teorías lograr que el hombre sea un ser completo, aplicando sus conocimientos en un contexto real ejerciendo su ciudadanía de la

que forma parte (Coll, 2010). De ahí la importancia de una vida con una adecuada resolución de conflictos, es decir, regida por medio de una convivencia sana, durante el foro mundial de educación, en Dakar, en abril de 2000 se adoptó el Marco de Acción de Dakar, que integro los 6 marcos regionales de acción del mundo, manifestando un compromiso colectivo para actuar y cumplir los objetivos y finalidades de educación para todos para el año de 2015, priorizando en dicho aspecto.

Pero quizá una de las conclusiones más importantes a enfatizar en esas acciones, es el hecho de mostrar que el problema no es que el sistema educativo implemente nuevas políticas partiendo de las evaluaciones y modelos de otros países, ya que a lo mejor ignora las diferencias entre las naciones, en el sentido de que implementa estrategias homogéneas en situaciones heterogéneas, lo que por sí solo provoca resultados desiguales.

2.2 LAS REFORMAS POLÍTICAS EN MÉXICO

Ante el impacto de las aportaciones internacionales, en el país se emprendieron importantes esfuerzos para extender la cobertura y la mejor calidad de la educación básica en todo el territorio nacional. Pero esto no es una acción actual sino que se originó desde 1983. Año en el que se dio prioridad a destinar más recursos económicos para la educación, creación intensa de programas compensatorios etc. Sin embargo, estas decisiones de política pública no fueron suficientes, por lo que fue necesario hacer un reajuste en la política del país, dando como resultado en el año de 1992 la creación del Acuerdo Nacional para la Modernización educativa.

El Acuerdo Nacional para la Modernización educativa estableció una plataforma que haría posible una mejor educación en la que se prioriza la formación de ciudadanos más responsables capaces de aprender, de adecuarse cómodamente a nuevos entornos y de enfrentar desafíos. "El acuerdo se concibió como un punto de partida para elevar la calidad de la educación, que como una fase definitiva; tuvo indicios de éxito a pesar de enfrentar la inercia natural de un sistema que operaba de manera distinta." (Sacristan, 2001, p. 19)

Consecuente con el acuerdo y para entender las necesidades del sistema educativo nacional se expidió la Ley General de Educación (aplicada en la actualidad). En sus ocho capítulos,

la Ley General de Educación precisa la distribución de la función social educativa, contiene disposiciones generales aplicables a las órdenes de gobierno establece las normas entorno a la equidad en la educación, al proceso educativo, a la educación de particulares, a la validez oficial de estudios, a la participación social en la educación y señala infracciones, sanciones, y procedimientos administrativos.

Desde mi perspectiva considero que el sistema educativo, en su operación cotidiana, proporcionó tanto en términos cualitativos como cuantitativos, insumos diferenciados a los diversos contextos. Esta diferenciación entre calidad y cantidad de la oferta educativa se comporta precisamente en la misma dirección que el de las condiciones de la demanda, de forma tal que, en los contextos de la realidad hay brechas inamovibles como son las condiciones socioeconómicas difíciles, mismas que provocaron que las familias carecieran de la escolaridad necesaria para poder ayudar a sus hijos en su trabajo escolar, y en su defecto insertarse al ámbito laboral desde pequeños por lo que no concluyen su educación básica, además de contribuir a la deserción escolar.

Este hecho en el país denota inequidad económica, social y cultural, en la realidad se vive sin justicia en ninguno de los tres ámbitos, pero como lograr compensar dichas diferencias, un buen inicio es retomar el planteamiento de Torres (1992) en lo que respecta a lograr justicia educativa, pero primero es necesario comenzar por cumplir con la justicia económica que tantas veces se ha tratado de subsanar en el país sin tener éxito.

Pero por qué buscar justicia económica, pues bien desde mi opinión se debe a que existe una desigualdad en cuanto a las necesidades básicas como la alimentación, salud, vivienda y vestimenta, ya que el sujeto no puede pensar en su nivel educativo cuando sus prioridades son de otro tipo. Ante ello el gobierno debiera repensar un modelo económico que favorezca las condiciones sociales, para que éstas pasen a ser un segundo papel en la vida del sujeto y se replantee la importancia de la educación con calidad.

La educación ha dejado de ser vista, como un instrumento de cambio social y ha pasado a ser un alivio a la pobreza, lo cual es un problema, ya que la escuela no es el único factor para generar un cambio social. Es por ello la necesidad de crear caminos de acceso a la sociedad del conocimiento y la sociedad de la información, siendo éstas islas de calidad cercanas para unos y lejanas para otros, es decir cercanos para las personas que tienen

poder adquisitivo alto, lejanos para la población pobre con carencias de poder adquisitivo es aquí donde se encuentra inmersa la propuesta de las cuatro A Torres. (2000).

Sin embargo dista de la realidad dicha propuesta porque no hay recursos suficientes para lograr la **Asequibilidad, Accesibilidad, Aceptabilidad, Adaptabilidad**, en donde aquellos que requieren más apoyo también son los más vulnerables.

La inequidad educativa es una consecuencia de una política globalizadora que implica aspectos económicos, sociales que no han sido atendidos por medio de un diagnóstico adecuado dando como resultado que la educación sea organizada por organismos ajenos al ámbito educativo, generando incoherencia en las políticas públicas, siendo la educación un reflejo de todo lo que pasa en la sociedad.

Ante ello, puedo decir que para llevar a cabo cualquier reforma de índole educativa, resulta imprescindible que los actores que se involucran en ésta- docentes, alumnos, sistema educativo, padres de familia- deben tener claridad respecto al papel que juegan y las metas a las que se pretenden llegar, así como participar en el proceso de construcción del currículo porque éste es una herramienta que guía el camino educativo, pero también puede ser un instrumento para el fracaso o no cubrir necesidades ya que tal como Torres lo señala "responde y representa recursos culturales e ideológicos definidos, en los que se priorizan distintos intereses, visiones del mundo, grupos sociales, en desmedro de otros" (Torres, 1992, pág. 6).

En esta articulación moderna del Estado y la sociedad, los vínculos entre escuela y comunidad adquieren una importancia especial. De acuerdo con el legado de nuestro liberalismo social entendido como "una doctrina política que busca encontrar un equilibrio entre las libertades individuales y la justicia social(González, P. s/f, p.6)", la educación debe concebirse como pilar del desarrollo integral de la educación.

En el marco del artículo 3º constitucional y en apego a las atribuciones que le otorga la Ley General de Educación, la Secretaría de Educación Pública (SEP), tiene como objetivo: "Elevar la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional". Es decir que la educación está basada en competencias para que el individuo

logre una educación para la vida en la que el hombre esté a disposición de las necesidades del gobierno y no a la satisfacción de las propias.

Es en 2006 cuando se lleva a cabo la Reforma integral de educación básica (RIEB) que tiene como base el enfoque basado en competencias, esto con la intención de permitir que las personas sean capaces de actuar en diferentes situaciones, ejerciendo el uso de todos sus conocimientos tal como Olivé lo refiere "En las sociedades del siglo XXI se han enfatizado los conflictos sociales, niveles de pobreza y los desastres naturales... muchos grupo humanos viven en condiciones de exclusión social, violencia y desigualdad" (Olivé, 2010, pág. 18), es por ello que urge un cambio en la educación, especialmente en la manera de desempeñar la intervención docente.

2.2.1 LA REFORMA EN PREESCOLAR

Uno de los retos más grandes en la educación básica en México, es la articulación de sus tres niveles para configurar un solo ciclo formativo con propósitos comunes, prácticas pedagógicas congruentes, así como formas de organización y de relación interna, que contribuyan al desarrollo de los alumnos y a su formación como ciudadanos democráticos.

Para lograr lo anterior, se puso en marcha la Reforma Integral de Educación Básica 2004 – RIEB–, parte de la política educativa nacional con la que se culmina el proyecto de articulación curricular, impulsado desde la reforma de preescolar en 2004, orientada a "elevar la calidad de la educación y que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional" (SEP, Programa Sectorial de educación, 2007, 28)

Ante este marco legal hay que clarificar que la articulación de la educación básica y la RIEB, deben ser entendidas desde una perspectiva que supere la concepción que reduce el desarrollo curricular a la sola revisión, actualización y articulación de planes y programas de estudio. Se requiere partir de una visión que incluya los diversos aspectos que conforman el desarrollo curricular en su sentido más amplio. Es decir, el conjunto de condiciones y

factores que hacen factible que los egresados alcancen los estándares de desempeño: los conocimientos, las habilidades, las actitudes y los valores.

Fue en el año 2004 cuando en preescolar se comenzaron a hacer pilotajes al introducir el programa de educación preescolar 2004, el cual estaba organizado por seis campos formativos conformados por competencias y aprendizajes esperados. Pero fue hasta 2005 cuando se introdujo en su totalidad a todo el nivel. Durante estos años me encontraba en formación, pero esto no significó estar distante de la realidad llena de incertidumbre y desconocimiento que los docentes en servicio vivían por manejar tal programa. Solo se nos dieron bases por encima del verdadero planteamiento, debido a que fue una implementación al vapor desde mi punto de vista, más bien respondiendo a un interés político que a las exigencias de las organizaciones transnacionales.

Tal es el caso de los acuerdos firmados en el foro mundial de Dakar, en especial el compromiso a extender y mejorar la protección y la educación integral de la primera infancia, además de los acuerdos con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) tales como: la descentralización, la flexibilidad curricular, y la capacitación masiva del personal. (UNESCO/OREALC, 2001). Situaciones que en mi realidad medio se cumplen, medio implementan cursos, solo se queda en el intento por hacer algo, por ejemplo, en cuanto a la capacitación docente el sistema ofrece cursos que si bien no dejan de ser interesantes, si distan de los contenidos primordiales que debieran abordar o incluso quien los imparte "especialistas" no tienen claridad en las temáticas a tratar.

Tiempo después en el año 2011, cuando apenas empezaba a agarrar el hilo conductor de la ejecución del plan 2004, llegó un nuevo programa el PEP 2011, éste solo fue una reorganización del 2004, donde los "expertos" reclasificaron las competencias y los aprendizajes basándose en parámetros de procesos.

Parte del enfoque de competencias es la articulación de la educación básica desde preescolar hasta secundaria, tal como se muestra en el plan de estudios 2011. La Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), tiene sus propósitos centrados en atender los retos que enfrenta el país, mediante la formación de ciudadanos íntegros y capaces de desarrollar

todo su potencial, y en coadyuvar al logro de una mayor eficiencia, articulación y continuidad entre los niveles que conforman este tipo de educación-preescolar, primaria y secundaria.

2.3 EVALUACIÓN EN LA RIEB: SINÓNIMO DE CALIDAD EDUCATIVA O IMITACIÓN DE MODELOS EXTERNOS

Resulta ya un tópico afirmar que vivimos en una sociedad cuya principal característica es el cambio y los permanentes procesos de transformación que se dan en el seno de la misma. La escuela forma parte de esa sociedad y tiene su razón de ser en el servicio que presta a la sociedad; por ello está afectada por los cambios sociales, económicos y culturales del medio o entorno en el que se encuentra.

Por ello hablar de calidad educativa en México resulta complejo debido a la visión que tienen los ciudadanos ajenos a lo educativo y las implicaciones que ésta tiene en el sistema educativo mexicano, sin tomar en cuenta sus componentes como son contexto, insumos, procesos y objetivos. Este planteamiento de calidad no nace en México sino es tomado de organismos externos a partir de los resultados de sistemas de evaluación extranjeros que se llevan a cabo, con la finalidad de elevar el nivel educativo por medio de competencias básicas que le sean funcionales para responder a los contextos y situaciones que se enfrenten.

De acuerdo a la OCDE recuperado por Marqués la calidad educativa es "aquella educación que asegura a todos los jóvenes la adquisición de conocimientos, capacidades, destrezas y actitudes para equiparles la vida adulta" (Marqués, pág. 1, 2002). Mientras que Schmelkes (1996) plantea que es un concepto relativo y dinámico que no se define en términos absolutos, porque es un proceso que una vez iniciado no se termina nunca. Tal como el proceso de una evaluación cuando es cualitativa.

En educación, la evaluación es una práctica común. El problema es que solo se evalúa, no se tiene un seguimiento cualitativo. La evaluación sin ello no permite mejorar la calidad, ya que la clásica inspección basada en el análisis de los resultados de las evaluaciones, es incapaz de mejorar la calidad de los procesos.

Ante ello se puede rescatar la poca viabilidad de aplicar las evaluaciones internacionales que han sido propuestas por organizaciones como la OCDE y la UNESCO donde ha existido un avance en cuanto a los objetos de estudio, el análisis del rendimiento de los alumnos en las áreas del currículo.

Fue en 1997 cuando PISA se implementa con un propósito fundamental "ofrecer resultados sobre rendimiento educativo de los alumnos de 15 años a partir de la evaluación de su grado de adquisición de tres competencias básicas: la comprensión lectora, la matemática y la científica (Roca, 2004, pág. 43)" centrando su mirada de evaluación a la evolución de los sistemas educativos por medio de los logros del alumnado.

Las evaluaciones internacionales tratan de medir el aprendizaje de los alumnos mediante los resultados que obtienen, al poner en práctica sus conocimientos y destrezas en determinadas áreas del currículo. Es por ello la importancia de trabajar con nuestros alumnos competencias y dejar de lado los mecanismos memorísticos, tal como lo enuncia Enrique Roca (2004, pág. 47) "al evaluar competencias básicas se trata de medir no tanto los contenidos que han aprendido los alumnos, como su capacidad para extrapolar sus aprendizajes y aplicar sus conocimientos y habilidades a nuevas situaciones y contextos"

Mientras en América Latina cuando se habla de sistemas de evaluación se supone son profesionales que implementan evaluaciones a gran escala, donde se encuentran en lucha ideologías políticas y culturales. Mismos que en su aplicación dan como resultado una diversa comprensión del término evaluar ya que el sistema que se lleva a cabo actualmente no toma en cuenta referentes de calidad, por lo que solo es usada como instrumento de medición.

Se encuentran diferencias entre evaluar, medir y calificar tales como: medir es una obtención de resultados sin tener un impacto en el aula, calificar es la asignación de un número aunque su interpretación social es más importante que el desempeño, y evaluar de acuerdo a Martínez (2014, pág. 43) "contribuir a la mejora educativa"

Cabe destacar que los sistemas de evaluación han tenido cambios a partir de los intercambios y capacitaciones por parte de las organizaciones internacionales especializadas (OCDE, UNESCO, BM), teniendo como resultado un cambio en los modelos e instrumentos de medición con los cuales se obtiene alcances de aprendizaje.

Situación de se contraponen a las pruebas aplicadas en el país tales como ENLACE y EXCALE con miras de evaluar la educación básica, y con la finalidad de rendir cuentas tanto a la sociedad como a las autoridades, dejando de lado al nivel preescolar, siendo en este último donde la evaluación es de carácter cualitativo por medio de una evaluación institucional que deja de lado los procesos de aprendizaje de cada alumno, ya que son situaciones didácticas generalizadas que si bien permiten adecuarlas a las áreas de oportunidad de los niños, al momento de dar los resultados solo se basa en la aplicación y no se toma en cuenta los pasos que el niño tuvo para llegar a la mejora de las habilidades.

Desde mi percepción la evaluación es importante, pero solo es útil para mejorar cuando se toma en cuenta todo el camino recorrido para llegar al resultado final, con la intención de que al obtener el resultado se analicen las situaciones de freno o mejora que existieron y poder replantear el modo de trabajar para mejorar la calidad. Es decir, la evaluación es una herramienta de mejora no el fin.

De acuerdo a mi experiencia en el aula y en contraposición a los referentes planteados por (Ferrer, 2004) evaluación se puede resumir en el siguiente cuadro:

	REALIDAD	IDEAL
Qué	Contenidos	Procesos
Cómo	Exámenes.	Niveles de desempeño, observación, registro, análisis de resultados
Porqué	Requerimiento administrativo	Detectar niveles de logro en el que se sitúa el alumno
Con qué	Evaluación estándar	Evaluación integral, instrumentos que incluyan ítems, exploren conocimientos, habilidades, actitudes.
Para qué	Cumplir con el requisito administrativo	Mejora de la calidad educativa. Modificar la práctica docente.

Elevar la calidad de la educación implica, necesariamente, mejorar el desempeño de todos los componentes del sistema educativo: docentes, estudiantes, padres y madres de familia, tutores, autoridades, los materiales de apoyo y, desde luego, el Plan y los programas de estudio. Para lograrlo, es indispensable fortalecer los procesos de evaluación, transparencia y rendición de cuentas que indiquen los avances y las oportunidades de mejora para contar con una educación cada vez de mayor calidad.

Aunada a esta propuesta de evaluación en la reforma, está la implementación de un nuevo programa de educación, debido a que la educación debe responder a nuevas exigencias sociales, así como compromisos mundiales, replanteando la educación de los individuos, centrándola en una educación basada en competencias buscando que cada sujeto logre una educación para su vida.

2.4 PLAN Y PROGRAMA DE ESTUDIOS

De acuerdo con la SEP, para responder a las necesidades de la sociedad del siglo XXI, la modernista, fue necesaria la modificación del plan de estudio misma que favorece: una política pública, la articulación de la educación básica teniendo como actor fundamental al estudiante, el logro de aprendizajes escolares, estándares curriculares y el desarrollo de competencias que permitan alcanzar el perfil de egreso de la educación básica (Plan de Estudios 2011). Articulación que se ve reflejada en el mapa curricular, porque en la práctica en los diversos niveles no existe la relación o continuidad.

MAPA CURRICULAR DE LA EDUCACIÓN BÁSICA 2011

ESTÁNDARES CURRICULARES ¹		1 ^{er} PERIODO ESCOLAR			2 ^o PERIODO ESCOLAR			3 ^{er} PERIODO ESCOLAR			4 ^o PERIODO ESCOLAR		
HABILIDADES DIGITALES	CAMPOS DE FORMACIÓN PARA LA EDUCACIÓN BÁSICA	Preescolar			Primaria						Secundaria		
		1 ^o	2 ^o	3 ^o	1 ^o	2 ^o	3 ^o	4 ^o	5 ^o	6 ^o	1 ^o	2 ^o	3 ^o
	LENGUAJE Y COMUNICACIÓN	Lenguaje y comunicación			Español						Español I, II y III		
				Segunda Lengua: Inglés ²	Segunda Lengua: Inglés ²						Segunda Lengua: Inglés I, II y III ²		
	PENSAMIENTO MATEMÁTICO	Pensamiento matemático			Matemáticas						Matemáticas I, II y III		
EXPLORACIÓN Y COMPRENSIÓN DEL MUNDO NATURAL Y SOCIAL	Exploración y conocimiento del mundo							Ciencias Naturales ³			Ciencias I (énfasis en Biología)	Ciencias II (énfasis en Física)	Ciencias III (énfasis en Química)
	Desarrollo físico y salud				Exploración de la Naturaleza y la Sociedad			La Entidad donde Vivo	Geografía ³			Tecnología I, II y III	
									Historia ³			Geografía de México y del Mundo	Historia I y II
DESARROLLO PERSONAL Y PARA LA CONVIVENCIA	Desarrollo personal y social			Formación Cívica y Ética ⁴						Asignatura Estatal			
	Expresión y apreciación artísticas			Educación Física ⁴						Formación Cívica y Ética I y II			
				Educación Artística ⁴						Tutoría			
										Educación Física I, II y III			
										Artes I, II y III (Música, Danza, Teatro o Artes Visuales)			

Dicho plan de estudios tiene como antecedentes el Acuerdo Nacional de Modernización Educativa (ANMEB), el compromiso social por la educación reflejado en la alianza por la calidad de la educación. El Plan de estudios 2011 es el documento rector que define las competencias para la vida, el perfil de egreso, los Estándares Curriculares y los aprendizajes esperados que constituyen el trayecto formativo de los estudiantes, desde las dimensiones nacional y global, que consideran al ser humano y al ser universal. Además sus principios pedagógicos muestran las condiciones esenciales para la implementación del currículo, la transformación de la práctica docente, el logro de los aprendizajes y la tan mencionada calidad educativa.

El Plan asume una orientación mixta del enfoque por competencias, ya que establece competencias para la vida y competencias por asignatura (competencias disciplinares), pero el programa de estudio continúa presentado una propuesta de corte constructivista. En éste se propone un proceso de formación activo a través de que el alumno aprenda y utilice sus

conocimientos en situaciones de la vida común, con la intención de desplazar la formación memorística, enciclopédica y declarativa.

El plan presenta cinco competencias para la vida (aprendizaje permanente, manejo de información, manejo de situaciones, convivencia, vida en sociedad) que son de carácter genérico (Díaz, 2006). Estas competencias guardan una relación importante con los cuatro pilares de la educación del informe (Dellors, 1998).

Las asignaturas se agrupan en campos formativos que atraviesan toda la educación básica y esto se manifiesta en algunos cambios en el mapa curricular. Los campos formativos engloban las asignaturas de acuerdo a los campos de desarrollo humano (lengua, matemáticas, ciencia, ciencias sociales). Así, hay cuatro campos formativos: lenguaje y comunicación, pensamiento matemático, exploración y comprensión del mundo natural y social, desarrollo personal y para la convivencia.

En el Programa de educación preescolar se encuentra una estructura centrada en el desarrollo de competencias, por medio de seis campos formativos (Lenguaje y comunicación, Pensamiento matemático, Exploración y conocimiento del mundo, Desarrollo físico y salud, Expresión y apreciación artísticas, Desarrollo personal y social) divididos en aspectos donde se categorizan las competencias y cada una de ellas con sus respectivos aprendizajes esperados, mismos que deben cubrir el perfil de egreso del nivel teniendo como criterios de ejecución las secuencias didácticas, situaciones didácticas omitiendo las metodologías a usar para desarrollar las competencias, en este aspecto se debe retomar el planteamiento de Torres (1992) al escribir sobre el papel que el docente juega al desarrollar el currículo teniendo apertura para decidir el qué y cómo lo va a enseñar desplazando el aprendizaje memorístico y respondiendo a las necesidades e intereses de la comunidad educativo en la que se desempeña, contribuyendo a abrir nuevos caminos de experiencias. Entendiendo por currículo al:

...conjunto de contenidos, ordenado en función de una particular concepción de enseñanza, que incluye orientaciones o sugerencias didácticas y criterios de evaluación, con la finalidad de promover el desarrollo y el aprendizaje de los alumnos. Para ello, el currículo debe ser congruente con los procesos de desarrollo y de aprendizaje de los

niños y los adolescentes, pertinente a las necesidades educativas de los alumnos, relevante a las demandas y necesidades sociales. En la construcción del currículo las propuestas programáticas de cada nivel, modalidad y grado deben articularse adecuadamente con los niveles precedentes y consecuentes. (sepdf.gob/ acuerdo 494)

Ante dicho planteamiento existe una incongruencia cuando se refiere a la pertinencia de las necesidades de los alumnos, debido a que hay una falta de vinculación con la realidad, lo que alude a la intervención del docente en cuanto a la elección de contenidos para desarrollar las capacidades y transformarlas en habilidades retomando las motivaciones, intereses sociales, culturales, productivas de los educandos tal como lo refiere Torres (1992, pág. 16).

Además, en el diseño curricular se establecen las competencias del perfil de egreso, y a partir de ahí se definen los niveles de concreción cuya lógica secuencial está determinada por lo que ha de saber el niño en un ámbito determinado; partiendo de lo general a lo disciplinar, que corresponde a un área de conocimiento.

Así mismo el Plan de Estudios es de observancia nacional y reconoce que la equidad en la Educación Básica constituye uno de los componentes irrenunciables de la calidad educativa. En las escuelas, la diversidad se manifiesta en la variedad lingüística, social, cultural, de capacidades, de ritmos y estilos de aprendizaje de la comunidad educativa. También reconoce que cada estudiante cuenta con aprendizajes para compartir y usar, por lo que busca que se asuman como responsables de sus acciones y actitudes para continuar aprendiendo.

Torre (2000) plantea que el aprendizaje de cada alumno y del grupo se enriquece en y con la interacción social y cultural; con retos intelectuales, sociales, afectivos y físicos, y en un ambiente de trabajo respetuoso y colaborativo, que dependen de la intervención docente dando cumplimiento a uno de los propósitos que se en cuanto a la flexibilidad de los modos para abordar el currículo. Sin embargo, con la inclusión de los diversos estudiantes en el desarrollo del programa implica un reto u obstáculo al docente para trabajar en el aula ya

que se carece de habilidades y conocimientos para atender a los niños con necesidades educativas especiales o las llamadas barreras de aprendizaje.

Aunque cabe destacar desde mi experiencia que dicha apertura genera ambigüedad ya que como puede ser muy productiva como puede generar rezago dependiendo de la comprensión y referentes teóricos que cada docente pone de manifiesto. Otro aspecto relevante del programa son los aprendizajes esperados, entendiéndolos como una descripción de los cambios o acciones que debe realizar el alumno para constatar que domina determinado contenido. Al analizar los aprendizajes esperados de cada una de las asignaturas se observó que son enunciados en donde se indican acciones, o bien conductas observables, incluso se utilizan una serie de verbos que son muy parecidos a la taxonomía de verbos de Bloom (1981). A continuación, algunos ejemplos:

- Identifica por percepción....
- Explica que hizo para resolver un problema....
- Clasifica elementos y seres de la naturaleza...

Estos aprendizajes esperados son la descripción de los conocimientos y habilidades que debe tener el alumno al término de la educación preescolar y que se continuaran desarrollando en los niveles subsecuentes. Sin embargo, la realidad docente dista del planteamiento de los aprendizajes esperados como una conducta observable debido a que no lo ven como un todo sino como Diaz refiere: "por el grado incipiente de su desarrollo y por su deficiente claridad técnica, es interpretada por unos como una estrategia para la fragmentación del comportamiento al puro estilo de los objetivos conductuales" (Diaz, 2009, pág.17).

En cuanto a la viabilidad en relación con los recursos, tanto materiales como humanos, y si son suficientes para cumplir los propósitos propuestos. Es necesario verificar si los recursos son accesibles a los profesores y a los estudiantes. Aquí, se entiende por recursos humanos, los profesores y el personal administrativo; y por recursos materiales, se consideran las aulas, libros, laboratorios, medios audiovisuales y material didáctico en general. Sin embargo no se toma en cuenta que los recursos no son previstos por el gobierno sino que éstos se logran a partir de la eficaz gestión autónoma del Jardín de niños, buscando apoyos

o creando estrategias para que los padres de familia aporten sino económicamente si con materiales para dar experiencias nuevas a sus hijos con la oportunidad de tener contacto con ambientes de aprendizaje diferentes a los de su casa y calle.

Específicamente el programa de educación preescolar 2011 (PEP 2011) está centrado en competencias de los diversos campos formativos, al implementarlo en el aula existe una disparidad entre la transversalidad o interdisciplinariedad debido a que por indicaciones administrativas existen campos prioritarios tal es el caso de lenguaje y comunicación y pensamiento matemático, centrando el mayor tiempo destinado a la enseñanza en ellos. Situación que ha generado que el nivel siguiente mal interprete la función del jardín en cuanto a la escritura y la lectura, no habiendo concordancia entre el perfil de egreso y lo que la primaria solicita. Cabe destacar que no es el objetivo del jardín de niños enseñar a leer y escribir, sino dar las bases para desarrollar la asociación fonema-grafía para que a partir de este en el reconocimiento de su nombre se inicie en el proceso de la escritura.

Respecto al currículo que se maneja, es una amplia gama de contenidos a trabajar, para mi es ambicioso y no quiero decir que este mal, sino que carezco de tiempo efectivo para abordar el programa por la diversidad de situaciones que se presentan en la comunidad educativa tales como juntas técnicas durante horario laboral, requisitos administrativos, atención a padres, etc. Sin descuidar que el trabajo por competencias es integral, es decir se debe trabajar al mismo tiempo habilidades, conocimientos, destrezas y actitudes, donde el nivel de dominio se encuentra en el desempeño alcanzado teniendo como obstáculos o herramientas los contextos diferenciados.

Desde mi práctica el hecho de que el programa plantee como estrategia de trabajo el trabajo en pequeños equipos, me ha sido favorable al poder formar grupos de tutores, mismos que dan como resultado que entre pares se apoyen y se abata un porcentaje del rezago, ya que entre coéteanos se entienden y plantean de manera diferente las consignas y retos intercambiando sus saberes previos. Mientras que como docente te da la posibilidad de estar cerca a tus alumnos compartiendo y transformando saberes en donde los dos se convierten en sujetos de aprendizaje donde un saber común se va rectificando cumpliendo así con una de las propuestas planteadas en 1992 por Torres en la Estrategias de acción para la satisfacción de las NEBA.

En cuanto a la evaluación propone que sea una fuente de aprendizaje y permita detectar el rezago escolar de manera temprana y, en consecuencia, la escuela desarrolle estrategias de atención y retención que garanticen que los estudiantes sigan aprendiendo y permanezcan en el sistema educativo durante su trayecto formativo. Hecho que dista de la realidad en el sistema educativo ya que la evaluación no ha cambiado su carácter cuantitativo, dejando de lado el análisis de resultados, centrándose en la cuantificación de resultados, graficas numéricas que dan pie a la comparación de calificación o números entre planteles, como si solo se estuviera cumpliendo con cubrir apariencias en lugar de revisar un perfil de egreso.

2.5 LA RIEB PROMOTORA DEL ENFOQUE POR COMPETENCIAS

El surgimiento de este modelo es desde los años setenta cuando surge como una necesidad del sector productivo, pero, ¿por qué mezclar lo económico con la educación? Desde mi percepción va en función de las necesidades que las empresas tienen de supeditar la educación a sus intereses productivos o que se quiera implementar de forma sutil el taylorismo, en el cual las perspectivas educativas se quieren centrar en los resultados. De ahí la importancia de generar individuos competentes, el enfoque de competencias “desde lo conductual ha tenido notables desarrollos en el campo de la gestión del talento humano en las instituciones, donde se asume con la orientación de buscar que los trabajadores posean competencias clave para que las empresas sean competitivas” (Tobon, 2006, pág. 45).

Ante dicho planteamiento hay una analogía en la visión de los autores Zabala y Arnau:

La enseñanza basada en competencias está motivada...1. La mayor presión social sobre la necesaria funcionalidad de los aprendizajes y la constatación de la incapacidad de la mayoría de la ciudadanía para saber utilizar los conocimientos. La función social de la enseñanza, asumiendo que se debe formar en todas las capacidades del ser humano con el fin de dar respuesta a los problemas que depara la vida como la finalidad primordial de la escuela. (citados en: Guzman, Arreola Rico, Martinez Solares, & Solis Vanegas, 2013)

Este enfoque pedagógico, “por competencias” representa un reto para nosotros docentes ya que forzosamente exige diferentes formas de planear, de evaluar y sobre todo de entender la función de la escuela. Considera necesario el uso de distintos materiales educativos para facilitar el desarrollo de éstas y una mayor aplicación y socialización de los aprendizajes en las comunidades escolar y social, los cuales pueden ser empleados para diversificar la enseñanza en el aula y desarrollar los propósitos, estándares de desempeño que se vierten en el programa de estudio de preescolar en mi caso.

Es importante remarcar que esta estrategia de un enfoque diferente es en función de una política educativa que se retoma de otros países en lo que la competencia es el centro de

proyectos internacionales, en donde éste no es una receta mágica para elevar la calidad educativa, debido a que este enfoque se ha ido construyendo a partir de la integración de diversos enfoques pedagógicos demostrando flexibilidad al pasar del positivismo, conductismo al constructivismo

El enfoque por competencias se plantea como alternativa para el diseño curricular y para el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje, desde un sustento constructivista se considera el desarrollo de competencias como un saber hacer en la práctica, pero motivado en un aprendizaje significativo que se transfiere a situaciones de la vida real y que implica la resolución de problemas.

Pero, ¿qué es la educación basada en el desarrollo de competencias?... "es una modalidad educativa... forma al educando mediante una metodología de enseñanza que enfatiza el saber hacer y utiliza una organización e infraestructura similares a las del ámbito donde dichas competencias se efectuarán" (Guzman J. C., 2008, pág. 14) es decir que el trabajo basado en competencias supone una articulación entre conocimientos, habilidades de pensamiento, destrezas, actitudes, creencias, etc. en el aula, buscando desarrollar desempeños concretos en contextos diferenciados que presentan diversas demandas. Cabe aclarar que el trabajo por competencias no es la solución milagrosa a los problemas que enfrenta el ámbito educativo en la actualidad.

Ahora bien, es necesario tener claridad en la conceptualización del significado de "competencia" para lo cual haré un recuento de su construcción histórica desde los setenta retomando la propuesta de Chomsky (1979): "propuso el concepto de competencia lingüística "como una estrategia mental que implícita y genéticamente determinada, que se ponía en acción mediante el desempeño comunicativo" donde señala que la noción de competencia se retoma del término capacidad humana y va más allá de la psicología conductista pudiendo ser aplicada a otros dominios pedagógicos.

Vigotsky (citado en Torrado, 2000) en una vía diferente sostiene que "las competencias son acciones situadas que se definen en relación con determinados instrumentos mediadores"

De acuerdo a Garragori "las competencias implican saber y saber hacer; el saber al servicio y aplicación a una situación de la vida real y pretende reducir la brecha teoría-práctica y conocimiento acción" (citado en : Guzman, Arreola Rico, Martinez Solares, & Solis Vanegas, 2013).

Competencia es "una capacidad adaptativa cognitiva (pensamiento, conocimiento y emoción), conductual (actitud) que responde a las demandas del entorno(imposición sociocultural) que se traduce en un desempeño(conducta observable con un fin dirigido por el sujeto)" (Rubio, 2008, pág. 82). Por lo antes citado puedo plantear que el término de competencia tiene múltiples aseveraciones, sin embargo, todas tienen un eje conductor, por lo que en síntesis puedo decir que:

- Son una capacidad cognitivo conductual, refiriéndose a la capacidad de pensar, sentir, conocer y que se traduce en un desempeño.
- Incluyen conocimientos, capacidades, aptitudes, habilidades, destrezas, creencias.

Ahora bien, es necesario delimitar la categoría de competencias a abordar porque es amplia; existe una clasificación para éstas, la cual incluye los ámbitos jurídico, deportivo y educativo y/o psicológico, cada uno con diferentes significados. En el rubro educativo se pretende el desarrollo de competencias para la vida definiéndolas como "el conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes, valores, creencias y principios que se ponen en juego para resolver los problemas y situaciones que emergen en un momento histórico" (Rubio, 2008, pág.34)

Lo importante es darse cuenta que éstas pueden ser desarrolladas según el momento histórico la cultura, el mundo económico en que se vive y que su modificación depende de la mediación del docente teniendo siempre presente lo que caracteriza a una competencia como es su carácter integrador, dinámico e ilimitado, transferibles y multifuncionales y evaluables.

En ese sentido la OCDE por medio del programa de PISA,- "se monitorea como los estudiantes ponen en práctica sus conocimientos, destrezas y habilidades" (OCDE, 2003, pág. 22), ha definido competencias clave que al ser humano le permita adaptarse a un

mundo donde la tecnología es cambiante y dominante a la vez, el beneficio sea económico y social, así como el hecho de que una competencia pueda aplicarla en diferentes ámbitos de su vida; lo que significa que el eje medular de las competencias es la reflexión, misma que exige el uso de la meta cognición , y creatividad.

Las competencias clave se clasifican en tres categorías:

Los individuos deben poder usar un amplio rango de herramientas para interactuar efectivamente con el ambiente... usar las herramientas de manera interactiva. Segundo los individuos necesitan poder comunicarse con otros, e interactuar con grupos heterogéneos...Tercero los individuos necesitan poder tomar la responsabilidad de manejar sus propias vidas... actuar de manera autónoma.(OCDE, 2003, pág.45)

Por lo tanto, considero en el papel de docente definir qué es lo que queremos desarrollar es una prioridad, más que discutir si el enfoque por competencias es el milagro que se esperaba para elevar la calidad de la educación, porque las capacidades con las que cuenta el ser humano son innatas, y tarde o temprano se desarrollaran por la necesidad de responder a las demandas sociales, pero que mejor que proveer al individuo de herramientas conceptuales, actitudinales y procedimentales para su vida teniendo como base la reflexión.

2.5.1 COMPETENCIAS ESPECÍFICAS Y TRANSVERSALES

El desarrollo de procesos de pensamiento vinculado a una disciplina podría considerarse una opción para la aplicación del enfoque de competencias en la educación tal como se maneja en la educación básica, con la limitación de que no necesariamente cumpliría con el factor de situación real inédita, pues ciertamente este aprendizaje es mucho más complejo que la exclusiva retención de conocimientos.

De esta manera, en el campo de la matemática, del lenguaje, de la historia o de las ciencias naturales, no sólo se requiere del dominio de alguna información (aprendizaje de datos) en la cual la memorización es el principal proceso cognitivo puesto en operación; sino que los otros dos tipos de aprendizaje (conceptos y procedimientos) reclaman de un desarrollo cualitativo de actividades mentales que requieren generar una comprensión, una explicación, una traducción de los temas al lenguaje de cada uno de los aprendices, así

como un reconocimiento de que para generar un conocimiento matemático o histórico se sigue un proceso de ordenamiento mental diferente, se establece una secuencia de ordenamiento de la información, una secuencia de interrogaciones distintas.

El aprendizaje de procedimientos permite efectivamente enfrentar situaciones inéditas, porque finalmente ha permitido que cada sujeto adquiriera el mecanismo de construcción del conocimiento en una disciplina específica, dicho lo anterior se puede definir como una competencia específica. Mientras que las competencias transversales en el ámbito educativo "son aquellas que son nucleares y comunes a todas las áreas disciplinares (por ejemplo, competencia de interpretar, generar o evaluar información)" (Garagorri, 2007, pág.53). En síntesis, tienen relación con aspectos o problemas de la vida que aparecen de manera coyuntural como el medio ambiente, el género y tocan a todos los campos para su análisis.

Por lo tanto, al establecer una analogía con mi práctica docente en el nivel preescolar considero que éste es el enfoque de educación por competencias, ya que no hay una delimitación disciplinar a desarrollar sino que el programa es de carácter abierto y flexible, situación que da pie a que se pueda articular con los niveles subsecuentes y al llegar al ámbito profesional se demuestre una abanico de competencias que se seguirán perfeccionando, puesto que en la vida profesional un sujeto no utiliza los conocimientos de una disciplina de manera aislada; los problemas que tiene que resolver reclaman de la conjunción de saberes y habilidades procedentes de diversos campos de conocimiento.

Después de lo planteado anteriormente, es importante tener claridad sobre cómo llevarlo al aula en mi práctica diaria y qué retos y competencias son los que debo desarrollar como docente; ante ello se plantea: "Entre las aportaciones de los teóricos constructivistas y socioculturales podemos recuperar metodologías activas como proyectos, aprendizaje basado en problemas, análisis de casos, formación a través de la práctica in situ, situaciones simuladas, etc." (Guzman, Arreola, Martínez & Solis, 2013, pág.87)

Por lo tanto, como docente se debe enfatizar en la movilización de la información en el proceso de aprendizaje. Recordar en primer lugar que este enfoque permite materializar la perspectiva de Piaget sobre la conformación de los esquemas de acción, y al mismo tiempo,

se encuentra relativamente cercana al enfoque de aprendizaje basado en la resolución de problemas. En el fondo este planteamiento constituye una lucha contra el enciclopedismo en la educación y la innovación en la presentación de situaciones didácticas lo más parecidas a la realidad del contexto social en el que se desarrolla la docencia.

2.6 DOCENTES COMPETENTES

Las propuestas en torno a las competencias docentes, están en función de diversas tipologías con algunos puntos de encuentro y otros de divergencia, sobre todo cuando se hace referencia a los diferentes niveles educativos en donde se abordan y se consideran necesarias para los nos dedicamos a la docencia.

Es necesario hacer mención que cada nivel educativo tiene sus propias necesidades con relación a lo que se requiere de un docente, aunque en lo general se afirma que la función pedagógica es una constante, pero hay cuestiones que requieren de capacidades distintas, como por ejemplo el tratar con los alumnos, según su edad, el manejo metodológico debe estar en función del tipo de estudiante y sus características, por lo tanto, no basta con saber y ser una eminencia en la materia en el mejor de los casos, es necesario poner los conocimientos en relación con el otro, es decir, establecer un proceso de mediación pedagógica además de un ambiente propicio para el aprendizaje en donde la relación maestro-alumno es fundamental.

Aludir a las competencias docentes implica observar el proceso educativo en el cual están inmersas y también los aspectos laborales dados las condiciones socio-históricas de la escuela como institución. Es decir, que las capacidades que se tienen como docente deben ponerse de manifiesto al educar hacia los fines que persigue la sociedad desde la escuela.

El profesor competente es ese que ha adquirido y va perfeccionando progresivamente su capacidad de conocer los contenidos y procesos a los que se aplican, sus alumnos y su entorno institucional y cultural; esa capacidad cognitiva de su competencia personal-profesional implica la capacidad de comprensión del mundo pues, de otro modo, la función educativa perdería su sentido último: el de dar cuenta, en el sentido consciente y cognitivo

del término de la relación hombre-mundo, de los hombres entre sí y del hombre en sí y consigo mismo.

Con respecto al tema de las competencias, es importante rescatar lo que propone Philippe Perrenoud como reto del siglo XX en el texto, donde presenta las siguientes familias de competencias que se supone un docente debe poder desarrollar para tener un eficaz trabajo mediante el enfoque de competencias:

- “1. Organizar y animar situaciones de aprendizaje;
2. Gestionar la progresión de los aprendizajes;
3. Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación;
4. Implicar al alumnado en su aprendizaje y en su trabajo;
5. Trabajar en equipo;
6. Participar en la gestión de la escuela;
7. Informar e implicar a los padres;
8. Utilizar las nuevas tecnologías;
9. Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión,
10. Organizar la formación continua.” (Perrenoud, 2007, pág.15)

Además de dichas competencias a desarrollar, el mayor impacto de trabajo que el docente debe tener es en el ámbito de la planeación donde el punto rector debiera ser la selección de competencias teniendo en cuenta sus componentes tales como:

“unidad de competencia: desempeño concreto ante una actividad o problema en un área disciplinar.

Problemas e incertidumbre: problemas que se pueden presentar en el entorno y que debe estar en capacidad de resolver la persona con la respectiva competencia”

Saberes esenciales: contenidos concretos que se requieren en la parte cognitiva y actuacional para cumplir con los indicadores de desempeño.

Elementos de competencia: desempeños ante actividades precisar mediante los cuales se pone e acción la unidad de competencia.

Indicadores de desempeño: criterios que dan cuenta de la idoneidad con la cual se debe llevar a cabo la unidad de competencia.

Evidencias: pruebas más importantes que debe presentar el estudiante para demostrar el dominio de la unidad de competencia y de cada uno de sus elementos” (Tobon, 2006, pág.32)

Ya que, al poder hacer un análisis de la competencia, podré entender el desempeño que cada alumno debe de alcanzar tomando en cuenta parámetros específicos de manera que en cada nivel subsecuente la competencia continúe perfeccionándose. Aunque debo destacar que el reto radica en el desmenuzamiento de la competencia, el encontrar la esencia de cada una en el programa de estudio de preescolar en específico, y a su vez desarrollar las competencias que resultan de los cambios impulsados tanto por la globalización como por la sociedad de la información.

Por lo tanto, para poder llevar acabo mi trabajo basado en la RIEB será necesario que comprenda, asimile y ponga en práctica las características del modelo del enfoque por competencias con todas sus características buscando siempre la implementación de estrategias que acerquen al niño a la movilidad completa de sus saberes en escenarios la más parecidos a su realidad inmediata, haciendo una mediación entre sus contextos y las herramientas que necesitan para su vida, y no es que no lo lleve a cabo sin embargo, pienso que el hecho de hacer solo una reproducción de modelo no me ha permitido llegar hasta este análisis de lo que implica una competencia, si bien es cierto que en preescolar se maneja desde el Programa de Educación Preescolar 2011, también es una realidad que no se dieron las herramientas necesarias para comprender como tal el enfoque. Pero esto ahora ya no debe ser una barrera para mi intervención.

3. METODOLOGIAS PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS EN EL AULA

Para poder actuar como un docente que toma en cuenta todo el contexto, necesidades, etc. y elegir la mejor o más adecuada forma de impactar en el aula es necesario llevar a cabo una práctica reflexiva. De acuerdo con Schön (citado en Barriga F. D., 2006) este proceso reflexivo debe servir para optimizar la respuesta docente ante situaciones reales, teniendo en cuenta que el profesional debe poner sus recursos intelectuales al servicio de la situación, de manera que a través de un proceso – que debe ser semiautomático – de análisis y búsqueda de estrategias o soluciones, se satisfagan las necesidades reales del aula de forma eficaz.

En este sentido, este proceso permite corregir, reorientar o mejorar sobre la marcha los planteamientos previos y la propia acción. Es un tipo de práctica útil para los docentes que tratamos de ser flexibles y abiertos a la complejidad de las situaciones de interacción en la práctica, ya que deviene en un aprendizaje significativo.

Y de acuerdo con el programa 2011, las formas de enseñanza a retomar están ligadas al constructivismo en donde se deja de lado el alumno pasivo, y se toma en cuenta los intereses y conocimientos previos, para tomarlos como punto de partida para construir algo significativo, tal y como lo plantea la enseñanza situada.

En el trabajo por competencias se intenta desarrollar aprendizajes significativos, retomando a Ausbel, postula que los nuevos conocimientos deben relacionarse con los saberes previos, definiendo al aprendizaje significativo como “proceso por el cual el individuo internaliza, elabora no solo conocimientos, sino también habilidades y destrezas, basándose en experiencias anteriores relacionadas con sus intereses y necesidades” (Ausbel, citado en Guzman, 2008, pág. 119)

Eligiendo algunas propuesta metodológicas de la gama que tenemos los docentes para echar mano y cumplir con los principios didácticos del quehacer docente, entendiendo a

estos como "lineamientos rectores para la planeación, selección y organización de las estrategias y actividades de aprendizaje y de evaluación" (Guzman, Arreola Rico, Martinez Solares, & Solis Vanegas, 2013, pág. 120). A partir de las características esenciales de la enseñanza por competencias: significatividad, complejidad de la situación, carácter procedimental y componentes funcionales de acuerdo con Zabala y Arnau 2007 (citados en Guzmán. 2013, p. 123).

Por lo que es importante tener un precedente conceptual para conocerlas, assimilarlas y llevarlas a la práctica. Enseguida presento algunas metodologías que se pueden desarrollar en el aula para lograr las competencias.

3.1 ENSEÑANZA SITUADA

Este enfoque parte de que el aprendizaje de los alumnos debe sustentarse a partir de su contexto, es por eso que tanto la escuela como el maestro necesitamos diseñar situaciones didácticas que consideren problemas que tengan sentido para los alumnos, con la intención de que adquieran un aprendizaje.

Esto implica que se defina con qué medios y estrategias va a aprender el sujeto, teniendo presente que los conocimientos a tratar serán para la vida, por lo que la generación de ambientes de aprendizaje serán el parte-aguas para estimular al niño por medio de retos cognitivos, algo interesante o significativo que suceda en su realidad. Siendo el aula el espacio donde se intercambian, transforman y construyen símbolos que a los infantes les representan un significado, lográndolo solo cuando existe un vínculo con su contexto, es decir tiene que ver con su vida.

Partiendo del planteamiento anterior, cabe desatacar que el trabajo fundamental que cualquier agente pedagógico, en la toma de decisiones curriculares o didácticas (definición de objetivos, contenidos, estrategias de enseñanza-aprendizaje, formas de evaluación y mecanismos motivacionales, entre otras), considere sistemáticamente las situaciones en que el niño ha recreado o deberá recrear el conocimiento a adquirir en los escenarios escolares.

Dicha consideración puede conducir a un diagnóstico más adecuado de lo que el estudiante realmente sabe, al valorar sus conocimientos, y disposiciones, confrontándole con circunstancias familiares que le permiten manifestar su verdadero potencial o que le inducen a comportarse con naturalidad. Esa consideración también posibilita que el infante logre una mayor comprensión de los contenidos curriculares al vincularlos explícitamente con sus saberes personales; además, implica que se sienta mayormente motivado en relación con lo que aprende al estar en condiciones de hacer un uso funcional del conocimiento adquirido, entendiendo a esto como una "enseñanza situada".

Con base en ello puedo responder a una inquietud ¿el conocimiento es situado?, si, teniendo como premisa que el conocimiento se genera y habitualmente es recreado por los individuos en determinada situación (social, cultural, geográfica, ambiental, personal, motivacional, etcétera), por lo que resulta mayormente aplicable a situaciones que son análogas a las habituales y, menormente, transferible a situaciones distintas a ellas.

Ante ello la perspectiva de Dewey, plantea un aprendizaje experiencial definiéndolo como "aprendizaje activo, utiliza y transforma los ambientes físicos y sociales para extraer lo que contribuya a experiencias valiosas, pretende establecer un fuerte vínculo entre el aula y la comunidad, entre la escuela y la vida (Díaz, 2006, pág. 3). En este contexto, una competencia se desarrolla porque el mediador, el educador, quien quiera que sea: padre, madre, docente, genera ambientes estimulantes de aprendizaje en los cuales el niño explora, experimenta, problematiza, investiga, genera sus propias hipótesis y las resuelve.

De ahí la importancia de establecer un diálogo entre los actores educativos (docente-alumno-padre) ya que el aprendizaje no se da solo por transmitir saberes o reglas, tal como lo menciona Schön ese diálogo se caracterizará por tres aspectos:

- "Tiene lugar en el contexto de los intentos del practicante por intervenir en una situación real y concreta.
- Utiliza lo mismo acciones que palabras
- Depende de una reflexión recíproca. (Díaz, 2006, pág. 9).

A partir de las premisas anteriores es como los docentes podemos desarrollar las competencias teniendo presente que estas no solo se desarrollan en la escuela sino también fuera de ella. Nuestro actuar debe ir ligado a un constante conflicto cognitivo, es decir una situación, escenario en el que se requiera resolver algo para salir adelante, para interesarse, motivarse y dar solución a lo que se plantea para poner en juego las capacidades que tenemos y desarrollarlas para convertirlas en habilidades.

3.2 APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS

Es un método de enseñanza – aprendizaje de acuerdo con Diaz (2006) cuyo punto de partida es un problema que, diseñado por el profesor, ha de ser resuelto por el estudiante para desarrollar determinadas competencias previamente definidas. Consiste en el planteamiento de una situación o problema real “solucionable, abierto y relevante”, donde la construcción, análisis y/o solución constituyen el foco central de la experiencia. Haciendo de la enseñanza un promotor del desarrollo del proceso de indagación y resolución del problema en cuestión. Algunas de las características de esta estrategia que involucran al alumno son:

- Vínculo con contextos reales de aplicación.
- La integración de la enseñanza y la investigación.
- Favorece la autorregulación y toma de decisiones.
- La reflexión, creatividad e innovación.
- Destrezas de comunicación y colaboración.
- Aprendizaje autónomo y centrado en el alumno (a).
- Puede implicar la conexión interdisciplinar.

3.3 PROYECTOS

Esta modalidad de trabajo genera mayor oportunidad de un aprendizaje significativo ya que incluyen formas de interacción entre alumnos, contenidos y docentes, favoreciendo el tratamiento inter y transdisciplinario entre los campos formativos, en el nivel preescolar. Tal como lo señalan (Guzman, Arreola Rico, Martínez Solares, & Solís Vanegas, 2013) proporciona un aprendizaje experiencial porque se reflexiona, planea y se decide sobre lo

que se hace. Tiene cuatro fases "definición del propósito, planeación, ejecución y juicio. Para la evaluación de debe considerar no solo el producto sino todo el proceso" (pág. 123)

Dentro de la reforma educativa se plantea que los profesores seamos mediadores entre el conocimiento y los alumnos y es a partir de la aplicación de dicha metodología que se puede lograr, tal como lo señala Coll, (citado en Barriga, 2006) "Entre las funciones centrales del profesor se cuentan la orientación, promoción y guía de las actividad mental constructiva de sus alumnos, a quienes proporcionará una ayuda pedagógica ajustada a su competencia". Rescatando la apertura de dicha metodología para poder vincular dos o más estrategias, es decir se puede incluir en ella modalidades como el análisis de casos, talleres o solución de problemas entre otras.

3.4 ANÁLISIS DE CASOS

En esta metodología el alumno se enfrenta a un problema concreto, es decir, a un caso, que describe una situación de la vida real tal como lo refiere Martínez (1995), debe ser capaz de analizar una serie de hechos, referentes a un campo particular del conocimiento, para llegar a una decisión razonada en pequeños grupos de trabajo. El estudio de caso es, por lo tanto, una técnica grupal que fomenta la participación del alumno, desarrollando su espíritu crítico. Además lo prepara para la toma de decisiones, enseñándole a defender sus argumentos y a contrastarlos con las opiniones del resto del grupo.

Estas tres formas de aprendizaje fomentan el aprendizaje colaborativo, producen experiencias concretas, por medio de un conjunto de tareas suscitan diversos aprendizajes y promueven aprendizajes escolares específicos relacionados con los programas de estudios y su cotidianeidad.

Teniendo como referentes teóricos los planteamientos antes citados, es momento de hacer un alto en mi desempeño docente y caracterizar, evaluar, analizar lo que estoy haciendo como lo estoy haciendo, dónde y por qué lo hago

4. ANALIZANDO MI PRÁCTICA DOCENTE

Para iniciar con la caracterización de mi actuar es necesario clarificar el concepto de práctica docente, por lo que retomaré el planteamiento de (Fierro, Fortoul, & Rosas, 1999) el cual la define como una praxis social, objetiva e intencional, en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso así como los aspectos político-institucionales y normativos que, según el proyecto educativo de cada país, delimitan la función del maestro.

Retomando el planteamiento de (Fierro, Fortoul, & Rosas, 1999) caracterizaré mi práctica desde la dimensión institucional, personal y didáctica.

4.1 CONTEXTO COMUNITARIO

El jardín se encuentra situado en la demarcación de la delegación Tláhuac, de acuerdo con datos del INEGI los resultados del 2010 arrojaron que hay una población total de 360,265 de los cuales 185,055 son mujeres mientras que 175,210 son hombres.

La Delegación Tlahuac se localiza al sureste del Distrito Federal, a 60 kilómetros del Zócalo capitalino colindando al norte y noreste con Iztapalapa, al oriente con el municipio Valle de Chalco Solidaridad del Estado de México, al poniente con de Xochimilco y al sur con la Delegación Milpa Alta.

Ésta se conforma por coordinaciones como Santa Catarina, Tlahuac, Zapotitlán, Zapotitla, nopalera, Tlaltenco, Miguel Hidalgo, es en esta última donde se encuentra el Jardín de Niños Tepeyolotli específicamente en la colonia agrícola metropolitana, en la calle Don Giovanni s/n C.P. 13280 con clave de centro de trabajo 09DJN859P.

La colonia donde se encuentra ubicado cuenta con los servicios básicos como son agua, luz, drenaje, pavimentación, recolección de basura, etc. Las construcciones son sencillas la mayoría está en obra negra, en su mayoría son casas multifamiliares techadas con lámina, en las calles aledañas al inmueble existen negocios pequeños de abarrotes, papelerías y farmacias, además frente a la escuela se sitúa el mercado de la colonia y una escuela primaria.

La escuela es de tipo ex profeso tiene 28 años de existencia y se encuentra en condiciones óptimas esto debido a las gestiones financieras adecuadas que han desempeñado las diferentes directoras que han estado en el plantel, mejorando las instalaciones.

Existen algunos contrastes en cuanto a valores y formas de vida en la colonia debido a que hay personas con ideales de superación por medio del desempeño en su actividad económica y el estudio, mientras que existe otro rubro de la población que se dedica a la venta, distribución y consumo de droga, hecho que afecta a la imagen del jardín debido a que esta hecho se desarrolla frente al inmueble sin pudor alguno, ya es una actividad cotidiana en la que los niños y padres que conforman la comunidad escolar están inmersos en el día a día.

Éste es uno de los problemas que incide en la asistencia regular de los infantes al jardín debido a que sus padres propician que los niños los acompañen a sus negociaciones, esta aseveración es retomada a partir de la plática con un niño del grupo 3°B, quien externa su cansancio por no haber dormido por ir con su papá a vender los cigarros retomado de (Chavez, 2015-2016), otro problema que genera la inasistencia es la falta de pago del comedor, ya que si los niños no cubren con el costo acordado por la Asociación de padres de familia en apoyo al servicio de comedor (APFSC) su jornada es reducida es decir salen a las 12:00 p.m. situación que genera malestar entre los padres y los docentes. Aunado a este problema está la agresión como medio para resolver conflictos en los niños vinculados a los modelos que imitan del contexto al que pertenecen.

4.3 CONTEXTO ESCOLAR DEL JARDÍN DE NIÑOS "TEPEYOLOTLI"

De acuerdo con la ruta de mejora planteada, la misión de la escuela es: ofrecer una educación de calidad que considere al alumno su razón de ser, capaz de dotarle de herramientas para que se incorpore al mundo de manera responsable y competitiva, con un alto sentido humanista; encauzado por docentes comprometidos.

Mientras que la visión es: ser una institución educativa innovadora y transparente, con una gestión que garantice una educación con calidad, con alto sentido de responsabilidad,

comprometida con el desarrollo integral de los educados y los rasgos de normalidad mínima en su totalidad.

El jardín tiene un espacio físico con dimensiones de 800m², cuenta con 8 aulas para atender a la población que va desde 1° a 3°, cada salón cuenta con diez mesas de plástico y cuarenta sillas de madera no en muy buen estado, además de un pizarrón para gises, ocho muebles de madera con tres divisiones para colocar el material y clasificarlo por líneas de trabajo.

También hay un aula para biblioteca, la cual está conformada por siete libreros atornillados a la pared y cinco más movibles, además cuenta con una pantalla para proyectar, un cañón y una computadora aunque está no funciona, por lo que cuando se requiere de usar las TIC, tú como docente debes de llevar tu recurso. Todos los libros que componen la biblioteca escolar están clasificados de acuerdo a la clasificación de bibliotecas actual.

Hay un salón más para usos múltiples que en la actualidad se utiliza para impartir la clase de micro-gimnasia por las mañanas contando con material de psicomotricidad; por la tarde se usa para cantos y juegos contenidos que son abordados por las educadoras debido a la falta de acompañante musical, ahí mismo se encuentra un mueble donde están guardados instrumentos musicales tales como: tecomates, bongo, maracas, palo de lluvia, campanas, triángulos, crócalos y una corneta, mismos que como ya son de tiempo atrás se encuentran en estado crítico por la humedad y el desgaste del tiempo.

Además hay un espacio para cocina y comedor debido a que el jardín es de tiempo completo, forma parte del cumplimiento de una parte de la reforma al participar en el programa de escuelas de tiempo completo, donde el propósito de acuerdo con la SEP "es generar ambientes educativos propicios para que los alumnos desarrollen sus competencias, de acuerdo con los propósitos de la educación preescolar y desde la posibilidad que ofrece la incorporación de Líneas de Trabajo en la ampliación de la jornada escolar." (Aguilera, 2011, pág. 6)

Por una parte, en el servicio de alimentación se tiene presente que una buena alimentación tiene efectos positivos en el rendimiento de los alumnos al coadyuvar en su desarrollo físico e intelectual, situación que tiene mayor impacto en niños provenientes de familias en situación de pobreza. Por ello los alimentos proporcionados cuentan con el balance nutricional necesario para mejorar la ingesta y cuidar la salud de los alumnos.

Por otra parte, está un espacio destinado a la dirección, éste se divide en tres partes, uno para el trabajo de la secretaria y la subdirectora técnica, en otro se encuentra la biblioteca escolar docente y finalmente la sala de atención a padres de familia donde la directora y las docentes nos damos la oportunidad para atender las situaciones problemáticas o preocupantes que los papás externalan en relación a su hijo(a).

Finalmente se cuenta con una bodega donde se guardan los materiales relacionados a papelería y educación física como es pelotas, aros, material de construcción, cuerdas entre otros; y un área verde pequeña con tres bancas de metal, espacio utilizado para apoyar los campos de lenguaje oral y desarrollo social y para la convivencia.

POBLACIÓN ESCOLAR

Grupos	Matricula	Personal que atiende al grupo
1ºA	25	1. educadoras (matutino 8:30- 12:30 y vespertino 12:30-4:30)
2ºA	29	1 educadora
2ºB	24	1 Educadora
2ºC	26	1 Educadora
2ºD	27	1 Educadora
3ºA	34	1 educadora
3ºB	35	2 educadoras (matutino 8:30- 12:30 y vespertino 12:30-4:30)
3ºC	35	1 educadora
Total	235	10 educadoras

ORGANIGRAMA



4.4 DIMENSIÓN PERSONAL Y PEDAGÓGICA

Decidí estudiar la Licenciatura en Educación preescolar porque desde pequeña me llamó la atención el trabajar con niños, no tenía un pleno conocimiento de lo que implicaba ser docente. Como estudiante hasta la licenciatura me sentía deseosa de aprender y descubrir cosas nuevas, me da un poco de inseguridad el no poder cubrir con el perfil debido a que hay un cambio en las formas de enseñanza- aprendizaje, sin embargo, es un reto que no es imposible de superar, sino al contrario es un impulso para crecer profesionalmente al entender mejor el enfoque de trabajo por competencias tomando en cuenta las barreras de aprendizaje inamovibles tales como el contexto y los padres de familia.

Llevó ejerciendo la docencia hace siete años, dos y medio han sido en escuelas particulares y cuatro y medio en escuelas oficiales. El haber desempeñado mi labor en distintos espacios me da la oportunidad de encontrar comparaciones que distan de la realidad que la política educativa plantea, encontrando como principal punto que las desigualdades económicas afectan en el acceso al conocimiento lo que denota una falacia en el planteamiento "El

derecho a la educación implica asegurar los derechos económicos y sociales que permiten liberar tiempo y asegurar condiciones esenciales para aprender, disfrutar del aprendizaje y aprovecharlo para mejorar la propia calidad de vida.” (Torres, 2005, pág. 62)

El trabajo con niños pequeños, me significa compromisos y responsabilidades muy grandes, ya que trabajo con personas y no con objetos que si llegas a cometer un error lo desechas, en el ser humano los errores tiene consecuencias ineludibles. El trabajo está lleno de ideas, preguntas, sorpresas, emociones, situaciones previstas e imprevistas, todas con la opción a ser retomadas, analizadas y transformadas en oportunidades de aprendizaje tanto para el alumno como para mi docente.

Llevar a cabo el trabajo en el aula conlleva a aplicar el PEP 2011 adaptándose a las exigencias que la autoridad inmediata señala, lo que implica tener un cambio de actuar pero no uno de postura, sino contraponer tus ideas, conocimientos con el del otro, dando como resultado un conflicto. Tal como lo maneja Morin “Para una reforma de pensamiento necesitamos una reforma de enseñanza y para una reforma de la enseñanza requerimos una enseñanza de pensamiento” (Morin, E 2008, p. 26). De modo que obtengamos una experiencia profesional que nos permita crecer.

Me considero una docente permisiva con los niños pero exigente en mi desempeño, mi trabajo requiere de asignar un tiempo mayor fuera de la escuela, ya que la cantidad de requisitos administrativos, planeación de clase y diseño de materiales no se logra durante mi jornada laboral. Situación que en ocasiones impacta en el aspecto familiar, en cuanto a las reuniones, salidas, tiempo de calidad, porque a pesar de designar un espacio para estar con mis familiares, sigo pensando en el trabajo en lo que debo hacer, lo que se me olvido, etc.

En el ámbito laboral soy reservada, se podría decir obediente en cuanto a las peticiones que mi autoridad me hace, aún cuando no estoy de acuerdo con lo que se pide o considero que está desfasado a las metas planteadas me da un poco de temor expresar mi inconformidad con respeto y argumentando mi punto de vista si es posible retomando algunos de los autores trabajados durante la licenciatura y los textos otorgados por la SEP.

Debo reconocer que al inicio de este ciclo en especial me represento un reto porque me asignaron un grupo con niños con Necesidades Especiales Básicas de Aprendizaje (NEBA),

es decir tres niños con Trastorno déficit de atención e hiperactividad (TDAH) y una niña con este trastorno pero aunado a un comportamiento impulsivo, situación que me puso en conflicto porque mi planeación no abarcaba la diversidad que había, sino que me parecía que todos podían alcanzar el mismo nivel de desempeño, error que me llevó bastante tiempo replantear, no sé si lo he logrado pero si puedo decir que ya hay una concienciación sobre los diferentes procesos que tienen y trato de adecuarme a sus ritmos de aprendizaje, por medio del trabajo en equipos evitando homogeneizar.

Otra dificultad con la que me enfrento es lograr que el equipo de trabajo se desempeñe a un ritmo similar en el que se acepten los cambios e innovaciones en la práctica, esto debido a que han trabajado a lo largo de varios años y prefieren mantenerse en la zona de confort de lo que creen es lo mejor y les da resultados; situación que en ocasiones detiene el avance en cuanto al cumplimiento de la visión y misión.

De acuerdo con Antúnez, S. (1997) alguna de las causas que motivan la resistencia son los intereses propios (cuando se cree que el innovar generará pérdida de beneficios personales), la falta de comprensión de lo que se propone, la escasa tolerancia a la incertidumbre y el compromiso con el estatus presente.

Aun con esta barrera, el compromiso que se adquiere en la labor docente en las diferentes individualidades docentes, tiene variables muy notorias en la práctica. El malestar de algunas docentes provoca inequidad ya que las desigualdades en la calidad educativa existe no solo entre las instituciones sino también en la misma institución, por eso considero importante replantearse la posibilidad para mejorar algunas de las carencias técnicas y pedagógicas por medio de una política de remuneración salarial por el desempeño docente, cabe destacar que solo sería uno de los factores para mejorar pero no para erradicar todas las brechas, esto a partir de mi experiencia en el jardín de niños y con mis compañeras actuales.

Desde mi percepción, en la actualidad el programa 2011 tiene dos características importantes para que mejore el desempeño docente, la flexibilidad y la apertura para poder elegir, diseñar, ejecutar y evaluar con el método que mejor se acerque al desarrollo de las competencias por medio del interés y necesidades de acuerdo a las necesidades e intereses del grupo. Teniendo como punto de partida el contexto en el que está el jardín, logrando

rescatarlo a partir de lo trabajado en la maestría, con ello no quiero decir que no lo conocía sino que el hecho de caer en mi zona de confort y dejarme llevar por la corriente de las prácticas rutinarias me había hecho perder de vista el planteamiento de la importancia de la realidad inmediata de los infantes.

Tal es el caso de mi planeación, de acuerdo a mi pensamiento estaba bien, contaba con los elementos requeridos, situaciones didácticas y adecuaciones, sin embargo, al retomar nuevamente el análisis de competencias me lleve una gran sorpresa porque me hacían falta un sin número de aspectos relevantes como la definición segregada de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes, el apartado de evaluación de manera más desglosada con los instrumentos a usar. Analizando este elemento puedo llegar a la conclusión de que si tenía los conocimientos pero debido a la situación de confort o la gran cantidad de tiempo que implica su realización.

Aunque reconozco que esto implica un compromiso mayor y una obligación moral de actualizarme constantemente, de modo que logré una comprensión y manejo del enfoque por competencias. Dicha necesidad inherente de la labor es la que me ha llevado a revalorar mi práctica, porque en el planteamiento de los propósitos de la educación preescolar se presenta un reto enorme que al leerlo se comprende fácil, pero el llevarlo a la realidad es complicado debido a que te enfrentas con situaciones que están fuera de tu control, tal como es la cantidad de alumnos en las aulas (35-40), las exigencias administrativas que restan tiempo efectivo de enseñanza, las adecuaciones de tu intervención para atender a niños con alguna barrera de aprendizaje. Barrera que no es del niño sino del contexto social, escuela, familia, condición económica etc.

Ya en el aula, en mi desempeño docente, he intentado que los niños aprendan por medio de retos cognitivos, o al menos eso es lo que he intentado, ya que al estar en la Maestría me he percatado que tenía erróneo el planteamiento de un conflicto cognitivo, desde el planteamiento de Aguilar lo define como "un estado de desequilibrio que surge cuando una concepción que tiene un individuo entra en conflicto con alguna otra concepción que lleva el mismo individuo, o bien con el ambiente externo" (Aguilar & Oktaç, 2004, pág. 19) .

Por lo que nuestro reto será provocar el conflicto utilizando alguna actividad, donde el estudiante se enfrente con distintas soluciones de un mismo problema y empiece a

cuestionarlas, de manera que no se genere un aprendizaje mecanizado o memorístico. A su vez les he dado a conocer que es lo que se está trabajando a partir del referente de las competencias y lo que espero que los logren hacer, aunque debo reconocer que no todos lo comprenden ya que solo 9 o 10 de mi grupo es capaz de verbalizarlo, encontrando un uso en su vida, el resto se limita a imitar e incluso hay quien permanece callado.

Una de mis preocupaciones y debilidades es el hecho de trabajar el campo de desarrollo personal y social, en el aspecto de relaciones interpersonales, en específico la erradicación del impulso agresivo por imitación de modelos ya sea verbal o física para resolver los conflictos

Personalmente pienso que es importante abordar este problema porque es a partir de la creación de un clima áulico pacífico y de confianza cuando se pueden alcanzar mayores aprendizajes; ya que el aula es un espacio de comunicación, relaciones e intercambio de experiencias entre alumnos y maestros. En ésta, todos nos vemos beneficiados de la diversidad de ideas, intereses, gustos, habilidades y necesidades que presentan los alumnos, así como por la variedad de experiencias de aprendizaje que ponemos a disposición del grupo, propiciando la autonomía y promoviendo la creación de relaciones afectivas que favorecen el desarrollo de un clima de trabajo estimulante que da como resultado un proceso de enseñanza aprendizaje mayor.

Siendo está también una de mis debilidades al no saber actuar de manera adecuada al presentarse un conflicto -entre los infantes e incluso con las otras docentes- y resolverlo como me parece mejor sin tener en cuenta la gama de posibilidades que los niños pueden darme para dar una solución. Creo que uno de mis errores es pensar que debido al contexto en el que se desenvuelven todos y todo lo querrán resolver de modo agresivo.

Es por ello que considero importante diseñar un modelo de intervención con estrategias que me permitan orientar y guiar a los infantes sobre la mejor manera de solucionar sus conflictos teniendo como resultado el establecimiento de relaciones afectivas con miras a apoyarse en su proceso de aprendizaje, no cerrándome a la intervención de los padres en este largo camino por recorrer.

5. LA ELECCIÓN DEL PROBLEMA SIGNIFICATIVO

Como he revisado anteriormente, la investigación acción tiene un proceso de indagación en el que se usan diversos instrumentos para identificar una problemática y transformar la práctica docente; sin embargo, para focalizar más mi problema utilicé los siguientes instrumentos que me permitieron acercarme más al grupo, padres de familia y tener información más certera sobre lo que sucede.

Para ello cuatro miembros del colectivo y yo hicimos uso de instrumentos como la entrevista semi-estructurada a los docentes y niños, además de la observación participante, debido a que dichos instrumentos tienen la ventaja de aportar información para el análisis y detección de la problemática.

5.1 ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURADA

Es un instrumento que brinda la oportunidad de poder obtener una respuesta más determinante en cuanto a la información relevante que se quiere obtener. El interés por desarrollar entrevistas semi-estructuradas nace de la expectativa de que será más probable que las personas entrevistadas manifiesten sus puntos de vista en una situación de diseño más abierto que en un cuestionario. (Aravena, 2006).

El hecho de estar frente a un grupo de alumnos, me lleva a enfrentar retos propios del quehacer docente que pudieran ser un obstáculo en la identificación del problema, tal como es el de investigador del proceso en el que se está inmerso a diario, por lo tanto, es preciso buscar alternativas idóneas para llevar a cabo de la mejor manera esa investigación, Y reconocer elementos que sustenten una mejor forma de llevar a cabo el trabajo en el aula.

Es por ello que me es importante retomar la perspectiva de las compañeras docentes ya que me dará la oportunidad de conocer la visión externa a mi aula y por lo tanto, aceptar la problemática presente en ella, así mismo reconocer si el clima escolar que se vive en el jardín de niños influye en la generación de conflictos

La entrevista semi-estructurada me permitió saber qué piensan las docentes de mi escuela en torno a las relaciones que se establecen en el centro educativo con todos sus actores,

qué es el clima escolar, qué entienden como convivencia, si conocían la diferencia entre problema y conflicto, qué entienden por conflicto, saber cuáles son las estrategias que emplean en su aula para que los niños resuelvan sus conflictos sin agresión y como docentes qué cambiaríamos para mejorar el clima escolar, en especial en las relaciones docentes, director-docente.

Ante dicha puesta en marcha las docentes en un primer momento se mostraron renuentes y negativas ya que cualquier situación que implique hablar acerca de los problemas que hay como colectivo docente genera un clima de hostilidad debido a la lucha de poderes que existe entre las docentes y el líder.

Focus grup

Mientras que para los infantes se aplicó una **entrevista focalizada** donde los planteamientos van de acuerdo a un área temática, en la que se les planteó una situación de conflicto y ellos debieron contestar la forma en que lo resolverían, ya que en las prácticas conversacionales es donde los individuos expresan su identidad, el orden y el sentido de la sociedad, según el contexto en que viven según (Jesús Galindo citado en Aravena, 2006).

Al realizar las entrevistas a los niños, primero organicé al grupo en seis equipos de cuatro integrantes cada uno, les expliqué que sería rotativa la labor, cada cinco minutos cambiarían de mesa trabajando con un circuito de pensamiento matemático específicamente conteo de objetos por medio de la situación didáctica el dado dice, corre caballo corre, come solo, la oca, lotería, desafío matemático, mientras que con otro equipo intervendría yo, esto con la intención de aplicar el mayor número de entrevistas para tener un conocimiento pleno de las opiniones e ideas del grupo.

Me senté a realizar las entrevistas explicándoles porqué las iba a hacer, durante la reflexión surgió como pregunta compartida por cuatro infantes ¿qué es la convivencia sana? La respuesta como guía del proceso fue de manera contingente **“es saber cómo relacionarse con tus compañeros sin agredir o lastimar al otro, enojarse y golpearlo, por ejemplo, cuando las maestras nos enojamos no nos pegamos, sino que platicamos en ocasiones para solucionarlo”**. A partir de esta intervención es que empieza a surgir una duda en mi interior, ¿Me quedó claro que es la convivencia sana? ¿Me habré dado a entender con los niños?

Cuando les hice el primer planteamiento de la situación conflictiva por medio de una viñeta donde se presenta un conflicto entre los infantes y cuestionarles que era lo que sucedía en la imagen, y cómo es que ellos hubieran actuado, en un primer momento obtuve respuestas de imitación al escuchar al primer niño:

N1: están peleando porque no fue a traer el balón y por eso hay que pegarles

Por lo que tuve que explicarles la forma en la que yo actuaría, de modo que identificaran que hay diferentes formas para desenvolverse y llegar a una solución pacífica. Fue en el segundo bosquejo cuando obtuve diferentes respuestas, aunque no distantes del punto central como solucionar a partir de los golpes o jalar el material, enojarse y ya no querer jugar por evitar compartir.

Considerando que esta última respuesta responde a una de las características de su desarrollo en cuanto a la etapa del egocentrismo, me abocaré a la respuesta de las relaciones sociales, esto porque el hecho de compartir es un proceso que se ira adquiriendo a partir del vínculo afectivo que entre ellos vaya surgiendo, por medio de la creación del clima aúlico de paz y el ambiente de aprendizaje que yo vaya construyendo para su desenvolvimiento.

En cuanto a las respuestas me llevan al mismo resultado, relativa a la agresión, **solo cuatro hicieron referencia a apoyarse en la maestra o a sus papás para solucionarlo.**

Al hablar sobre otra manera de solucionar sus conflictos diecisiete **respondieron que no sabían, tres dijeron que siendo amigos y prestando el material mientras que ocho expresaron que con una pistola como en la tele haciendo referencia al programa "el señor de los cielos, el mundo de gumball".**

En esta respuesta en especial logro ver reflejado el impacto del modelo ecológico de Bonfenbrener (1997), al notar en sus respuestas, la influencia de una multiplicidad de factores y subsistemas estrechamente ligados al ambiente en el que su desarrollo tiene lugar, en este caso es las formas de relación en casa, los medios de comunicación y sus aprendizajes que generan en ellos.

Es por ello que al analizar los resultados anteriores, se puede concluir que los infantes en edad preescolar **recurren a dos grandes grupos de conducta agresiva que pueden ser relevantes en la definición de la problemática, tal es el caso de la agresión directa y la indirecta.** Es decir, formas agresivas cara a cara (maltrato verbal y físico), mientras que casi no existen entre ellos las formas indirectas (maltrato a través de otro, expansión de falsos rumores, etc.) tal como lo mencionan Ortega & Monks (2005)

Con respecto a las entrevistas de los docentes, las respuestas obtenidas no distan de la realidad del entorno escolar ya que dibujan la necesidad de emplear estrategias en donde se retome el trabajo de convivencia sana, comenzando por clarificar dicho concepto entre el colegiado para después emplearlo en el centro escolar, y finalmente darlo a conocer a los niños y propiciar que se lo apropien a partir de situaciones de convivencia.

Las entrevistadas coinciden en caracterizar a las relaciones entre los infantes como agresivas sin importar si hay problemas o no, ya que la mayor parte del tiempo se la pasan peleando, jugando a las luchas, policías y ladrones entre otros. Además hay igualdad de respuestas al decir que no importa que se les haga notar el error al lastimarse física o verbalmente, porque lo hacen sin pensar como si fuera un impulso, es decir naturalizan la respuesta agresiva, ni siquiera piensan que puede ser un mecanismo de defensa, es como la respuesta de la que habla Watkins(1991) "son así", es una respuesta que los profesores hacemos por quizá responder a la necesidad de disponer de una explicación que nos ayude a enfrentar a la vida escolar y poder así sobrellevarla pero, paradójicamente, nosotros mismos damos una imagen de impotencia; en este caso justificando estas actitudes por la influencia del contexto en el que se desenvuelven.

Mientras que el uso de estrategias queda limitado a obligar a los niños a dar una disculpa a sus compañeros sin dar un sentido a ésta, por lo cual los infantes se niegan en ocasiones a hacerlo, además de **utilizar el tiempo fuera como estrategia prioritaria para dar un "espacio de reflexión"** en el que los niños piensen si su manera de solucionar sus problemas es la adecuada, a partir de las respuestas pude darme cuenta que es un punto débil en el colegiado ya que se ve reflejado el mal manejo de nosotras docentes al referirnos al desarrollo de valores y el respeto por los demás por medio de un modelo de relación donde impera la imposición, el control y de algún modo la violencia al dirigir, organizar y

conducir los procesos de enseñanza-aprendizaje de manera impositiva y autoritaria, en algunas docentes como mecanismo de legitimidad al seguir las indicaciones del líder del centro educativo.

Resultados de las docentes

Reflejo de dicha carencia es el desconocimiento del significado de las palabras conflicto y resolución de conflictos ya que al preguntarles a las compañeras sobre lo que entendían de los anteriores conceptos. Por lo general, expresan que los conflictos son negativos, cuestión por demás comprensible ya que la manera de resolverlos frecuentemente es por medio de la violencia en el contexto escolar. No hay una conceptualización como tal, más bien responden por medio de ejemplificaciones tales como:

“en el recreo las niñas y los niños se pelean por ocupar el patio o por los juegos que quieren realizar o por los materiales que no se quieren prestar”. (retomado de la entrevista de docente L)

“No hay convivencia sana porque les hacen falta reglas y orden, hay compañeras que carecen de control de grupo por eso se generan las agresiones entre los niños” (docente T).

Dichas referencias docentes reflejan lo que Fernández (1998) menciona como una oportunidad para el diseño del ambiente pacífico si es que los maestros no hacemos lo opuesto a promover una clase donde impere el orden, esto no significa un silencio continuo ni una obediencia ciega a las reglas impuestas desde la normativa general. Sino más bien se refiere a una suerte de elementos que se conjugan en una situación particular para conseguir que los alumnos trabajen de forma conjuntada en una actividad con una metodología dada.

Según esta autora, una clase puede estar sumergida en ruido, movimiento, conversación, etc. y considerarse ordenada. Las condiciones de una actividad, en un aula varían dependiendo de las intenciones y de la situación del grupo. Entendiendo al ambiente pacífico como resultado de la habilidad del profesor para controlar y guiar esa actividad, de la calidad de las relaciones interpersonales que se den y de la forma en que se desarrollan las actividades.

Aunado a ello, resaltan las diferencias en el colegiado como motivo de conflicto entre las docentes por diferencias teóricas, ideológicas o personales incluso por situaciones de comparación y favoritismo por parte del directivo, lo que provoca relaciones muy competitivas en lugar de entender el valor del trabajo en colectivo para subsanar debilidades.

Tal como señala Tuvilla (2001) la organización escolar con su cultura genera violencia estructural que deteriora las relaciones, por resultado se da la imposición arbitraria de criterios, por lo que el colectivo docente demuestra apatía y desanimo para resolver los conflictos.

Considero que el hecho de concebir al centro educativo como un territorio normado no favorece la intención de a transformar la cultura escolar, más bien estoy segura que el proceso para cambiar el clima escolar y con ello comenzar a crear una cultura de paz es requiere comenzar por la transformación de mi práctica docente desde una perspectiva crítica y un modelo de integrado de mediación como lo maneja Torrego.

5.2 CUESTIONARIOS

En los cuestionarios aplicados a los docentes y padres de familia ANEXO 1, se percibe a los docentes como personas que entiende el tipo de actividad que le compete realizar sin embargo, los padres les otorgan mayores responsabilidades por el simple hecho de ser el docente. Mientas que a la directora la ven como una persona prepotente, que dependiendo de su humor es la forma en la que responde a sus inquietudes, incluso hay quienes la conciben como una directora sin tacto para tratar tanto a los padres como a sus docentes.

En conjunto con los docentes se exploró para determinar por medio de un cuestionario cómo ellos percibían y actuaban ante los conflictos educativos. El análisis de estos cuestionarios da como resultado que las docentes no perciben la existencia del conflicto como un elemento consustancial del fenómeno de su tarea educativa, por lo que se tiene por un fenómeno que nos desvía de nuestro verdadero propósito que es instrumentar la adquisición de un conjunto de aprendizajes o contenidos claves que los ayude a desenvolverse en su vida cotidiana principalmente en la convivencia.

Sin reconocer que el conflicto brinda la posibilidad de aprendizajes sociales para todos los miembros de la comunidad que podrían devenir en acuerdos y constructos que mejoran la dinámica escolar (Barrientos, 2010)

En la encuesta los docentes perciben que existe una campaña de persecución y hostigamiento de múltiples actores en el centro educativo que afectan sus derechos laborales, humanos y emocionales. Y sin embargo permanecen estáticos, quizá como señala Castañeda(2011) en su libro mañana o pasado, podemos intuir que la mayoría de los docentes no iniciaríamos un conflicto si podemos evitarlo.

Así que el conflicto se pretende ocultar debido a la incertidumbre de las nefastas consecuencias, donde se asegura no hay marcha atrás, debido a que la ingobernabilidad es tan absoluta que solo propicia el caos (Castañeda, 2011).

De acuerdo con estas ideas, a las docentes les es difícil elegir una posición, ya que asumirla siempre implica estar en conflicto con la otra parte (directivo). Así que se hacen grandes esfuerzos por no implicarse en situaciones que requieran defender a una parte y confrontar otra. La posición que guardan la mayoría de los docentes, es la de evitar el conflicto de manera que no haya que hacer un esfuerzo extra para solucionar E intentar una transformación; en cuanto a la conceptualización del conflicto y su forma de solución resulta paradójico, pero no imposible.

De acuerdo a Cascón (2010) en el jardín de niños las actitudes que prevalecen son las de competición, evasión y sumisión, esto debido a que la docente es, en este contexto, sólo un actor más que interviene en los conflictos, pero por el rol institucional que desempeña, se vuelve tanto un agente como un receptor de divergencias. Las decisiones pedagógicas o disciplinarias que toma se vuelven motivo de debate, de malos entendidos, de discusiones en pro o en contra, de alianzas o de ataques. Sabe también que una de las funciones que le corresponde desempeñar es "controlar" al grupo que se le ha asignado y es consciente de que dependiendo de la forma como lo haga será el reconocimiento social que obtenga. Su estatus profesional está en juego si sabe o no mantener en orden a sus alumnos. Para ello tiene que ceder en muchas ocasiones de las disputas que se generan entre sus alumnos, con los padres de familia, con los demás colegas o las autoridades. Sin embargo, no se le

forma explícitamente para asumir tales funciones o para ejercer sin violencia el poder social del que dispone. Se da por entendido que la práctica profesional lo irá habilitando.

5.3 OBSERVACIÓN PARTICIPANTE

Ahora bien, haberla usado como instrumento me permitió ser partícipe del escenario donde se desarrolla la problemática sin manipularlo, ya que de acuerdo a Aravena (2006) el investigador observa los hechos tal como ocurren en escenarios y situaciones naturales. Siendo capaz de reconstruir la realidad a partir de una mirada completa, es decir, en la que se plantee todo lo que hay y ocurre durante el suceso. Es por ello que me apoyaré en el diario de la educadora para registrar las notas descriptivas procurando ser lo más detallado posible.

6. RESULTADOS DEL DIAGNÓSTICO

Después de realizar las observaciones pude ubicar aspectos como: la dinámica grupal puedo prestar atención al clima de tranquilidad que se genera cuando se realiza un trabajo de individualismo ya que no exige establecer una relación con alguien más en la que tenga que compartir o ayudar al prójimo.

Además, observé en repetidas ocasiones que niños como Marcos (TDAH), Julio (control impulsos), Barbara, Regina, Eduardo, Mateo, Aylin (Retraso mental), e Ian (TDAI) **recurren a agredir por medio de jalones de cabello, golpes, pellizcos, mordidas a sus coetáneos por el simple hecho de que no les prestan un color, o no juegan con ellos incluso porque sus compañeros no quieren sentarse con ellos**

Tal como sucede el día 21 de septiembre durante la clase de inglés (diario de la educadora), al estar sentada con un equipo trabajando, me percaté del llanto de Frida, e intervengo:

"yo ¿Por qué le pegaste?"

Aylin: mi color quito

Yo ¿pero eso no se hace? Pídele una disculpa

Aylin: no quiero

Yo: si dale una disculpa porque la lastimaste

Aylin: no

Teacher: entonces ve a tiempo fuera y piensa si está bien lo que hiciste

Yo: si está bien a tiempo fuera”

Es en diversas situaciones como la anterior en la que no me había percatado que la intervención que hago llega a ser mal dirigida, ya que soy yo la que pone la solución sin permitir que las niñas sean quienes recorran el proceso para dar solución a su problema, siendo yo solo una docente que soluciona de modo evasivo, ya que no tengo un proceso de escucha activa con los niños y actúo de modo contingente para evitar distraerme de los contenidos que marca el programa.

Tal como lo plantea Kourtins (citado en Fernández, 1998) nos explica cómo el manejo del profesor dentro del aula debe atender a tres dominios:

- “1) Los profesores ven grupos, es decir, observan lo que está ocurriendo en todo el aula y cómo se está desarrollando la actividad en su totalidad.
- 2) Los profesores observan comportamientos que se desvían de los objetivos de la tarea. Esto permite detectar y reconocer a tiempo el comportamiento no correcto, posibilitando una intervención pronta y eficaz para evitar una agresión.
- 3) Los profesores controlan el ritmo y la duración de una actividad y su adecuación al tiempo estimado, para evitar el aburrimiento.” (pág. 13)

A partir de ello y de las notas de campo puedo decir que los docentes estamos dejando de lado al niño como punto de partida para nuestra intervención, es decir dar ese espacio de escucha para conocer sus necesidades e intereses, preocupaciones, ir al aspecto emocional más que al cognitivo. Creo que estamos tan inmersos en el cumplimiento curricular que como dice Watkins(1991) “la oferta curricular de muchos de nuestros centros de enseñanza se suele percibir como una colección de asignaturas”, y esto lo fomentan muchos profesores que se sienten más seguros conservando su identidad de enseñante de asignaturas.

Por consiguiente, el clima para el cambio curricular suele ser adverso, y lo que se ofrece a los jóvenes se sigue caracterizando por su falta de flexibilidad y por su dificultad para aplicarlo. Si se evitasen estos dos aspectos, se podría conseguir que muchos adolescentes se sintiesen más atraídos hacia lo que hacen en la escuela, con lo que se reduciría al mínimo el grado de conflictividad. Así mismo, pude percatarme al realizar mis notas de campo, que otra situación que permea en el aula es la **agresión por impulso**, creada por la cultura que cada alumno trae consigo de casa, ya sea por las relaciones familiares, la televisión, internet, los video juegos que representan un medio muy eficaz de entretenimiento y poca responsabilidad de los padres de familia, favoreciendo la violencia como medio de solución. (Diario de la educadora 17, 24 de septiembre y 2, 6 de octubre)

Parte importante del clima escolar, son los diversos conflictos que se dan ya que un conflicto entre personas o grupos siempre parece complejo y confuso. Sin embargo, para intervenir y tratar de arreglarlo con cierto grado de éxito, hace falta claridad y comprensión de los diferentes elementos que existen en el problema, es por ello que hago un análisis de conflictos tomando como referencia el existente entre personas o grupos siempre parece complejo y confuso. Sin embargo, para intervenir y tratar de arreglarlo con cierto grado de éxito, hace falta claridad y comprensión de los diferentes elementos que existen en el problema. Teniendo como resultado la siguiente clasificación:

a) Conflictos de Rol

Cuando observamos en una mañana de trabajo que "Una alumna hace una pregunta y la profesora le responde: "no sé, tienes que aprender a hacerlo tú donde está el esfuerzo" nos damos cuenta que no es fácil reconocer las necesidades de ambos actores, ya que a veces éstas se reportan en tono de queja y no como una demanda clara, podemos deducir que en estos casos, la comunicación se retroalimenta en un diálogo vertical, que oculta el poder instalado en las relaciones referentes a un rol difuso.

En este sentido, con respecto al conflicto de rol, podemos distinguir por un lado, aquellas funciones y demandas ligadas a la labor docente en relación al alumno, las cuales tienden a entrar en contradicción: "T2: Eso es imposible, no se puede, tú los conoces un poco más cuando te van presentando algún problema, yo solo los tengo de visita". Por otro lado,

tenemos aquellas funciones que corresponden al rol ampliado, que tiene relación con el (no) cumplimiento de funciones ligadas a otros actores pero igualmente exigidas culturalmente:

“Y: ¿conflictos? A los profesores se les carga la mano, además de toda la carga de trabajo que implica estar frente a los alumnos. El profesor manifiesta conflictos explícitos con su labor, concretamente, cuando se refiere a la carga emocional que implica socializar a los educandos, formar 35 personas en valores, contenidos y disciplina, lo cual está directamente relacionado con el discurso oficial que tiende a adjudicarse la responsabilidad de la educación de los ciudadanos a un docente.”

N: “y uno no tiene el tiempo para dedicárselo imagínate, uno siempre está haciendo clase los vemos en el comedor, en los recreos activos tratas de conversar con ellos de entenderlos un poco más, pero no puedes llegar a tanto en el fondo no es nada, incluso yo me siento a veces trunca, como que mi aporte no alcanza para nada, por mucho que lo intente...” (N, Y, L1, T. Incluso ellos incorporan este discurso que opera como misión y mandato implícito, el cual al no poder cumplirlo, los deja en un estado de impotencia, insatisfacción y frustración.

En una primera categorización, cuando existe una tensión relacional en el espacio educativo, ninguna de las partes asume su participación en ella y sumado a esto, las responsabilidades se vierten hacia el exterior entrando en un círculo vicioso en el cual alumnos y profesores se culpabilizan mutuamente de situaciones que les producen malestar en el jardín. “ T: Todo se refleja en baja participación actitudes, carácter, personalidad, en que muchas veces tú le hablas a un niño y reacciona violento, yo creo que eso es lo principal aquí los papas piensan que uno es quien tiene que criarlos o sea te los vienen a dejar y adiós ustedes arréglenselas, eso pasa en las escuelas que son de tiempo completo.”

“L1: hay maestras que son muy mala onda como que no les gusta esto, que son muy cerradas a su forma de trabajar la disciplina en el aula como sinónimo de mayores aprendizajes, hacemos un reclamo y poco menos que nos va a acusar con la directora, entre nosotros hacemos que el ambiente se sienta muy pesado y difícil de trabajar”

Así por ejemplo, la indiferencia o evasión del profesor hacia el alumno se trataría de una agresión pasiva que interfiere en la relación pedagógica, al no ser manejada ni conversada la necesidad de atención, correspondencia y apoyo del alumno. Refiere a un conflicto al

interior de su rol que se caracteriza por una dificultad de acoger las distintas demandas de los estudiantes que tienen que ver, principalmente, con lo relacional.

En cuanto al conflicto de rol existe una confusión sobre la función del profesor y del alumno para la institución ya que al no hacerse explícito, no queda claro en la práctica educativa. Sin embargo, estos actores viven esto como una tarea extra. Por parte del profesor ésta es traducida, en el trabajo de socializar a los educandos, formar personas en valores, contenidos y disciplina, responsabilidad que es asumida como una carga emocional ya que el docente no vincula estas demandas, con la ambigüedad de su cargo. Identificando en esta forma de actuar de las docentes lo que Paco Gascón denomina la actitud de "La evasión (pierdo/pierdes): ni los objetivos ni la relación salen bien parados, no se consiguen ninguno de los dos" (Gascón, 2010).

b) Conflictos de Creencias y valores

Las profesoras manejan una serie de expectativas asociadas al rendimiento, la situación de origen y el comportamiento del alumno (variables socioeconómicas, familiares, individuales). Desde ellas, se percibe y se espera que a mayor rendimiento del sujeto escolar, más conforme, adaptado a las normas sea y que no cause desorden o trastornos en relación a la disciplina del jardín. Esto es entendido como buen comportamiento (función social del alumno). También se espera lo contrario, es decir, que si un alumno es de escasos recursos socioculturales y económicos, lo más probable para la institución es que el rendimiento de ese alumno no sea el mejor, lo cual condiciona que éste efectivamente fracase. Existe entonces, una idea previa de que algunas situaciones conflictivas están ligadas a los estudiantes y sus condiciones económicas que le darían pie y que además no son manejables.

Por ejemplo, desde la institución, se cree que la violencia es un patrimonio de la condición de pobreza y exclusión, atribuyendo su origen en la estructura social, ante lo cual los individuos no pueden cambiar su futuro porque es el ambiente en el que se desenvuelven. Junto a lo anterior, se pone énfasis sólo a la violencia física, sin considerar la simbólica: "Si nosotros entendemos que la violencia es la agresión física, a lo mejor eso es expresión de un grupo social, hay otros grupos que presentan situaciones de violencia de otro modo, entonces también depende de cómo significamos dentro de la institución, una situación

violenta para poder abordarla...". (Augsburgr, en Neffen, 2004:17). Esta externalización genera una sensación de escaso poder e injerencia sobre su prevención.

Con aquellos que no cumplen o transgreden sus deberes educativos como mandato ligado a la disciplina, el profesor u otra autoridad puede ser potencialmente castigador, victimario y agresor del alumno como tal, y como consecuencia se va deteriorando la relación pedagógica, porque genera confusión de su labor y el alumno comienza a creer que es más relevante aprender disciplina que los contenidos curriculares impartidos.

En la actualidad, el tocar el tema de autoridad frente al grupo para alcanzar la disciplina, implica hablar de una relación humana, entre profesor y alumno, personas con intereses y metas diferentes tal como lo da a entender Barreiro (2011) en su texto "conflictos en el aula"; por una parte un adulto con vocación(en ocasiones sin ella), comprometido con su labor de enseñar y formar individuos capaces de desarrollarse dentro de la sociedad como seres humanos, que buscan el bien común, responsable y libremente, desde su profesión.

Teóricamente la autoridad docente se refiere al conjunto de normas, disciplina, límites y medidas dentro del aula, con la finalidad de crear un espacio óptimo para que se desarrolle el proceso de enseñanza–aprendizaje que permita el logro de los objetivos. (Barrientos, 2010)

Se restringe, el rol de alumno a un individuo que compite con sus compañeros por aprender contenidos rígidos y que debe ser disciplinado constantemente, sin visibilizar en el aula, el apoyo y atención en lo pedagógico que requieren los alumnos. En cuanto a los conflictos de creencias y valores, existen prejuicios generados por la selectividad del sistema, que sesgan al docente en su apreciación sobre los alumnos ya que asocia directamente rendimiento, comportamiento y nivel sociocultural. Además no se distinguen las diferencias grupales (de género, socioculturales, etc.) en la convivencia, lo cual consigue ocultar el poder que prevalece en las relaciones y que favorece el desconocimiento de la violencia simbólica que se genera en el aula, que trasciende a los individuos concretos y los efectos de sus interacciones.

C) Conflictos institucionales

Respecto al conflicto institucional, podemos ver que lo nuclear es la falta de espacios de discusión y verticalidad en la toma de decisiones, lo cual perpetúa una postura acrítica del sistema individualista y selectivo que opera en la institución. Los profesores y alumnos no dialogan en forma directa sus conflictos y sentimientos.

Siendo una variable constante que el papel de autoridad por parte de la directora y subdirectora es un detonante de la mayor parte de los conflictos que se presentan en el ambiente escolar impactando en el aula por el malestar emocional que genera en las docentes.

Sin embargo, llevando este concepto a mi realidad, la autoridad académica es utilizada como un método de convencimiento de los seres bajo la jerarquía para lograr un objetivo determinado, en el caso de las docentes-directora es para obedecer las imposiciones sin hacer cuestionamientos ya que cuando se le plantean la líder tiende a molestarse; en el caso de la autoridad docente hay una brecha enorme entre el deber ser de un docente democrático para alcanzar el logro de un trato respetuoso para que la gestión del conocimiento entre el profesor y el alumno se logre de la mejor forma posible, ya que se practica una autoridad dictadora donde se llega a generar que los niños sean solo reproductores de modelos dejando de lado su pensamiento y conocimiento propio.

Por lo anterior, también cabe entender que el principio de autoridad está diseñado para orientar, para guiar y lograr un objetivo específico y se requiere de quien siga esa autoridad, el alumno puede obedecer y respetar a la docente, sin embargo, esto no significa que le permita tener poder sobre mí, la obediencia debe estar fundamentada en la libertad, la confianza, el diálogo y en convicciones internas.

Ante este panorama y tomando en cuenta los estilos docentes para resolver conflictos teniendo como media la evasión y acomodación según el análisis retomado de Paco Gascon, puedo decir que la convivencia que se presenta en el jardín de niños tepeyolotly es del tipo "Convivencia Escolar "Como si": ésta se configura desde el hacer como si no existiesen diferencias, choques y/o conflictos, bajo una apariencia de bienestar, dónde nadie se hace cargo ni asume sus consecuencias" (Castro, 2002). Es decir surge de una actitud hacia el

conflicto de minimización o negación, para dar lugar a Estrategias de enfrentamiento, retirada e Inactividad.

CONFLICTOS (Tipo, Actitudes, Formas de enfrentarlo)	Sub-Tipos	DINÁMICAS DE LA CONVIVENCIA	CLIMA ESCOLAR
a. Conflicto de rol	Conflicto de rol docente Conflicto de rendimiento	Dinámicas en torno al Rol +Alumnos desplazan figuras de autoridad para satisfacer necesidades. +Relación vertical alumno profesor (pueden o no entregar apoyo en lo pedagógico)	+Interés por lo instruccional desde los alumnos +Profesores tienden a idealizar la relación.
B. Conflicto de Creencias y Valores	+Intergrupales +Intragrupales (Género, juventud adultez, nivel sociocultural, etc.)	Dinámicas de Creencias y valores: +Actitudes de empatía o compañerismo grupal + Alumnos se agrupan en torno a su cultura e intereses comunes.	

c. Conflicto Institucional	+Verticalidad de la autoridad + De recursos	Dinámicas Institucionales + Interés por la imagen(apariencia ante todo) + Preferencia de acuerdo a la forma de actuar de las docentes a favor del directivo	Percepción de rigidez o conformidad.
d. Conflicto de Poder	+Estrategias de control o sumisión +Conductas de oposición y resistencia +Exceso o falta de control y disciplina +Disputas de poder +Competencia entre docentes	Dinámicas de Poder +Disciplinamiento constante de la autoridad hacia el alumno.	+Escasa valoración por lo regulativo +critican la falta de disciplina en lugar de ver las posibilidades de dialogo y escucha así como de las relaciones interpersonales que los niños pueden desarrollar al ser partícipes del establecimiento de las normas en lugar de solo la imposición.

Fuente: Elaborado con base a las entrevistas realizadas a las docentes y demás personal del centro educativo.

Por todo lo anterior es que puedo categorizar las problemáticas en el siguiente orden:

1. Desconocimiento del significado de conflicto, clima escolar y formas de resolución de conflictos para intervenir y propiciar una resolución de conflictos no violenta por medio de ambientes pacíficos que coadyuven al aprendizaje tanto en niños como e docentes.

2. Clima escolar basado en conflictos latentes YA QUE SE EMPLEA POR PARTE DE EDUCADORAS emplear la evasión como solución.
3. Individualismo como factor principal para la convivencia sana.
4. Contexto hostil factor crítico para la formación de modelos de conducta en los niños.
5. Alumnos con necesidades educativas especiales NO ATENDIDAS, EXCLUIDOS, RECHAZADOS

En mi papel de docente "carente" de conocimiento y estrategias sobre el tema de conflictos me es primordial avocarme a la primera problemática como primordial, para posteriormente retomar otra de las categorías planteadas,

Dicha problemática no es nueva, desde hace tiempo en el país organismos, gobiernos y personas se han dado a la tarea de fomentar y consolidar una cultura de paz con el fin de promover la convivencia sana y pacífica. Construir un proceso encaminado a alcanzar relaciones más dignas, en forma constructiva y armónica es una tarea compartida; por ello resulta urgente transformar en los espacios escolares las relaciones sociales, así como reconocer que más allá de las buenas intenciones y de los discursos por educar es necesario concientizarnos de la responsabilidad que conlleva la tarea de ser docente y educar bajo el enfoque de competencias.

Teniendo como fundamento para dicho enfoque la pregunta de ¿cuál debería ser la educación para las generaciones del siglo XXI?, ante lo cual un grupo de expertos en los organismos internacionales, proponen cambiar el fin de la educación dejando atrás la transmisión de conocimientos y procurando que los estudiantes aprendan a aprender, esto fundamentado en cuatro pilares aprender a conocer, aprender a ser, aprender a hacer y **aprender a convivir**, mediante el desarrollo de competencias para la vida.

Siendo en este pilar donde recae la problemática ya que aprender a resolver conflictos implica movilizar la conciencia, pero sobre todo a cambiar la cultura de la imposición, el autoritarismo, y la transformación de las prácticas tradicionales, en donde el cuestionamiento a las explicaciones simplistas y la crítica constructiva sean factibles y nos atrevamos a construir un verdadero ambiente de aprendizaje basado en la convivencia pacífica.

Es importante abordar este problema, porque es a partir de la intervención docente que se puede crear un clima áulico pacífico y de confianza; ya que ésta es un espacio de comunicación, relaciones e intercambio de experiencias entre alumnos y maestros. En ésta, todos nos vemos beneficiados de la diversidad de ideas, intereses, gustos, habilidades y necesidades que presentan los alumnos.

Así como por la variedad de experiencias de aprendizaje que ponemos a disposición del grupo, propiciando la autonomía y promoviendo la creación de relaciones afectivas que favorecen el desarrollo de un clima de trabajo estimulante que da como resultado un proceso de enseñanza aprendizaje mayor al tener un uso de tiempo efectivo dedicado a la enseñanza y no a la solución de conflictos tal como lo menciona (Moreno, 2008), al referirse a la comunicación asertiva como la herramienta fundamental para tener calidad de vida y solucionar problemas, ya que es mediante ella que podemos darnos a entender a los demás.

Siendo está también una de mis debilidades al no saber actuar de manera adecuada al presentarse un conflicto -entre los infantes e incluso con las otras docentes- y resolverlo como me parece mejor sin tener en cuenta la gama de posibilidades que los niños pueden darme para dar una solución. Creo que uno de mis errores es pensar que debido al contexto en el que se desenvuelven todos y todo lo querrán resolver de modo agresivo.

Es por ello que considero importante diseñar un modelo de intervención con estrategias que me permitan orientar y guiar a los infantes sobre la mejor manera de solucionar sus conflictos teniendo como resultado el establecimiento de relaciones afectivas con miras a apoyarse en su proceso de aprendizaje, no cerrándome a la intervención de los padres en este largo camino por recorrer.

7 PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

7.1 FUNDAMENTACIÓN TEORICA

En este apartado explicaré la teoría de diferentes autores, en los diferentes ámbitos que pretendo abarcar en la propuesta de intervención; buscando posibles soluciones y respuestas a las interrogantes sobre el desarrollo y fortalecimiento de las habilidades matemáticas en los niños y la importancia del papel docente en procesos de resolución de

Por lo general, hemos aprendido que los conflictos son negativos, cuestión por demás comprensible ya que la manera de resolverlos muy frecuentemente ha sido por la violencia. Es importante (Pianta, Classroom processes and positive youth development: Conceptualizing,, 2009) saber que conflicto no es sinónimo de violencia, pues esta es solo una forma de respuesta.

Los conflictos forman parte sustancial del ser humano y de la vida misma, por lo que no se trata de eliminarlos sino de aprender a comprenderlos y resolverlos de manera creativa y constructiva, es por ello necesario clarificar conceptos como: conflicto, clima escolar, convivencia sana, violencia, y paz.

De acuerdo a Gascón citado en (Soriano, 2001) conflicto es "el choque de intereses o necesidades antagónicas. No es algo negativo es consustancial al ser humano como ser social." El conflicto puede ser positivo, una panca de transformación, por ello hay que afrontarlo desde su raíz y antes de que devenga en crisis, resolviéndolos por medio de la cooperación, mediación y negociación.

Para Paul Lederach (2000) conflicto es

La existencia de una incompatibilidad de objetivos; es importante destacar que en todo conflicto intervienen poderes diferenciados que entran en juego"; tomar en cuenta la relación de poder que mantienen las partes brinda la posibilidad de equilibrar y de identificar las salidas. Así mismo sostiene que "la construcción de la paz representa esencialmente el reto de crear y sostener la transformación y el

movimiento hacia relaciones reestructuradas y hacia la paz sostenible (Lederach, 2000).

Por tanto tomando en cuenta que la escuela es un entorno complejo donde confluyen factores como la familia y la comunidad; violencia, conflictos familiares, inestabilidad, considero es normal que en las aulas y en los centros educativos se produzcan de forma continua, así pues, creo importante mirar en la existencia de conflictos, el origen de éstos y la resolución de ellos en las aulas y el jardín de niños.

Los elementos que forman parte de un centro, las características personales del alumnado, de docentes, de los papás de los alumnos diferencian la existencia de procesos y solución de conflictos. Es innegable que los puntos de partida de la resolución de conflictos están muy relacionados por la conjunción de personas, de elementos materiales y funcionales, y de las relaciones que se establecen en el espacio educativo.

En todo conflicto se presentan emociones y percepciones que pueden escalar hacia la violencia, por ello es importante hacer caso de éstas y colocarlas como insumo para el análisis y las posibles soluciones. Considerándolas percepciones teóricas podemos plantear que la parte de desarrollo social en la educación se ha visto mermada, ya que a lo largo del tiempo se ha pensado que lo más importante es tener mayores niveles de escolaridad, para lo cual se han aplicado diversos instrumentos que permiten conocer y "medir" el nivel académico de los alumnos.

Dado lo anterior creo que poco nos hemos ocupado o no le hemos dado la debida importancia a aprender a desarrollar habilidades y competencias para vivir mejor con nosotros mismos y con quienes nos rodean. Obteniendo como resultados formar seres disociados, con grandes pretensiones de acrecentar conocimientos y saberes, pero carentes de las herramientas para un manejo apropiado de sentimientos y emociones, en donde se nos dificulta hacer frente a los desafíos de la vida con la habilidad de enriquecernos de las diferentes ideas, posiciones formas de vivir de los otros, cómo desarrollar nuestros pensamiento para ser críticos en situaciones que muchas veces nos rebasan porque seguimos pensando de una manera binaria, sin darnos cuenta de que la realidad y en particular la condición del ser humana es plural, diversa y muy compleja.

CLIMA ESCOLAR

Se refiere a los valores, actitudes y sentimientos dominantes en la escuela e indica la atmosfera que existe en las relaciones sociales. Desde una perspectiva integradora Pedro Ortega citado en (Martínez & Puig, 2002) lo define como:

El ambiente total de un centro educativo determinado por aquellos factores físicos, elementos estructurales, personales, funcionales y culturales de la institución que, integrados interactivamente en un proceso dinámico específico confieren un peculiar estilo o tono a la institución, condicionante de distintos productos educativos. (p.31)

Puedo definir el clima escolar, como el reflejo de las capacidades sociales instaladas en las escuelas. Así, puede suponerse que una escuela con buen clima escolar es una organización profesional donde existe colaboración entre directivos y profesores, en la que participan las familias y los estudiantes, y en las que se promueve un trato respetuoso entre los niños y aprecio por los otros, en el que influye la organización del aula.

Porque considero que un aula con alta organización permite a los estudiantes sentirse tranquilos y seguros, y genera un ambiente favorable para el aprendizaje. Los análisis de las interacciones entre docentes y alumnos dan cuenta que el clima escolar está relacionado con la organización del aula (Pianta, 2009). Esta organización incluye el manejo de conducta del profesor, la manera de que los estudiantes responden a las reglas y normas de la clase y la productividad dentro del aula.

Es importante considerar el término de disciplina, en el pasado la disciplina en las instituciones educativas se lograba a través del miedo, es decir, el uso del castigo, que llegó a ser incluso de tipo físico. Pero con el paso del tiempo esto se dejó atrás, y se hace referencia a que es preferible fortalecer las conductas adecuadas que castigar las inapropiadas, aunque continúa siendo conductista.

En otras palabras, es posible educar sin recurrir al castigo, gracias a que toda persona, por naturaleza quiere aprender, siempre y cuando, en este proceso sean tomados en cuenta sus necesidades e intereses. Mucho es lo que se dice acerca de la disciplina, y es lo que el docente, tanto en ejercicio como en formación, debe profundizar de manera tal que pueda establecer pautas en su trabajo como educador y crear su propio criterio. En el ámbito

educativo la disciplina escolar se entiende como "el conjunto de normas que regulan la convivencia en la escuela, parte fundamental de los patrones de disciplina que se dan en una escuela es el clima escolar (Martínez & Puig, 2002) la disciplina como el conjunto de normas o reglas que rigen a una actividad u organización, en este caso, la del aula. Así, aquellas personas que acatan el sistema normativo son categorizadas como disciplinadas; los que no acatan son los indisciplinados, revoltosos, conflictivos, intranquilos y toda una serie de epítetos discriminatorios que el sistema escolar ha establecido para nombrarlos.

Este aspecto diferenciado en cada escuela se puede explicar desde visiones como: la flexibilidad y aplicabilidad del currículo junto con la flexibilidad de los métodos de enseñanza, en la evaluación y métodos de aprendizaje; segundo la política organizativa, con aspectos como la distribución de los alumnos por aulas, horarios, distribución de recursos y la implicación de alumnos en procesos de toma de decisiones; tercero, aspectos relativos al profesorado como sistemas de apoyo los niveles de comunicación, las actitudes y la movilidad.

Esto con la errónea idea que el **ejercer la autoridad** dará como resultado mantener la disciplina en las aulas, sin embargo creo que la disciplina escolar pone en jaque el aprendizaje que los alumnos pueden realizar en la escuela. Al menos esta es la visión del sistema escolar oficial. Desde esta óptica se observa que sin un orden escolar el aprendizaje es prácticamente imposible: no hay atención sostenida ni concentración en las temáticas y tareas que han de abordarse.

Más allá, la indisciplina produce un cierto efecto distractor tanto de los alumnos como del maestro. Por tanto, debe existir un cambio en la concepción de la disciplina para que pueda ser exitosa en el sentido de que debe operar como elemento de contención que abre a la posibilidad del pensamiento, permitiendo que el alumno sea parte de la construcción del mecanismo que impere en la escuela para construir la paz.

La educación inspirada en la Cultura de Paz de acuerdo a Tuvilla se orienta a la reglamentación de los conflictos interpersonales bajo los principios de la no-violencia y de la voluntad de encontrar soluciones mutuamente aceptadas. Propone una perspectiva ecológica, a la vez global y sistémica: comenzar por la familia, continuar por las escuelas y apoyarse en acciones comunitarias.

Caracteriza la convivencia escolar como una especial relación comunicativa entre todos los miembros de la comunidad educativa, con miras a construir cada vez mayores espacios de confianza y consenso, y la considera uno de los factores de protección más valiosos para prevenir, detener y reducir la violencia.

7.3 PROPUESTA A IMPLEMENTAR PARA RESOLVER LOS CONFLICTOS EN EL JARDIN DE NIÑOS TEPEYOLOTLI

Ante los conflictos de convivencia que se producen en los centros educativos existen tres modelos de intervención: el punitivo, el relacional y el integrado. Se entiende por modelo de gestión de la convivencia "el conjunto de planteamientos educativos que tratan de guiar las actuaciones concretas que se adoptan desde una perspectiva de centro". (Torrego & Moreno, 2003)

De una manera muy esquemática podría caracterizar a los tres modelos que propone Torrego de la forma siguiente:

Modelo punitivo: ante una falta se impone una sanción de acuerdo con las normas del centro. Se basa en la hipótesis de que la sanción disuade al infractor y a los otros, evitando la repetición futura de la falta. Responde a un concepto retributivo de la justicia, la persona repara el daño a través del castigo. El poder de resolución se asigna a un tercero, a quien corresponde establecer la sanción: consejo escolar, director, etc. Se trata, posiblemente, del modelo más utilizado en los centros.

Modelo relacional: Se centra en la resolución del conflicto a través de la relación directa entre las partes involucradas en el mismo. Consiste en la búsqueda de una solución a través del diálogo por propia iniciativa entre las partes. Son las propias personas implicadas en el conflicto los agentes de su resolución, sin que al centro corresponda función alguna, me parece difícil que en un escuela se produzca la iniciativa de que dos alumnos se encuentren para dialogar sobre su conflicto y que puedan comprenderse, se disculpen, se perdonen, y se comprometan con una solución que los integre.

Modelo integrado: trata de combinar las ventajas de las dos modalidades anteriores, corrigiendo sus limitaciones. Es integrado en un triple sentido:

- Integrado en la medida en que supera las debilidades y limitaciones de los dos anteriores.
- Integrado en las actividades de enseñanza-aprendizaje: aprender a convivir no implica sólo la gestión de la convivencia, significa adoptar decisiones de carácter preventivo en el núcleo de los procesos de enseñanza para que estos sean más significativos y permitan mayores cotas de éxito para todos.
- Integrado en la cultura organizativa del centro.

Desde mi punto de vista y el análisis de conflictos presentados en el jardín durante el ciclo lectivo, considero viable apoyarnos en el modelo integrado y erradicar el punitivo que es el aplicado actualmente. Pero por qué el integrado, pues bien porque actúa en tres planos: la inserción del equipo de mediación y tratamiento de conflictos en la estructura del centro; la elaboración democrática de las normas y la creación en el centro de un "marco protector" que supone:

- 1) Cambios en el currículo escolar
- 2) La colaboración de las familias
- 3) Revisión del clima y de las interacciones del aula
- 4) El diseño y desarrollo de medidas organizativas directamente relacionadas con la mejora de convivencia
- 5) La adopción de medidas que afronten la influencia del contexto social cercano del alumnado.

La mediación tiene unas peculiaridades que la destacan como una herramienta muy potente en la resolución de los conflictos; además su práctica, dentro del modelo integrado de mejora de la convivencia, conlleva unos valores y procedimientos que educan en la paz y consolidan una actuación profundamente democrática y participativa al propiciar que las partes implicadas en el conflicto busquen ellas mismas posibles soluciones potenciando como un elemento fundamental la comunicación.

A continuación se da la forma de intervención:

Campo formativo:		DESARROLLO PERSONAL Y SOCIAL		
Aspecto:		IDENTIDAD PERSONAL		
Aprendizaje esperado:		COMPRENDE QUE HAY CRITERIOS, REGLAS Y CONVENCIONES QUE REGULAN SU CONDUCTA, EN LOS DIFERENTES AMBITOS EN LOS QUE PARTICIPA.		
Fecha:	Actividad	Fundamentación teórica	Recursos humanos y materiales	Evaluación formativa
6 –junio-2016	<p>¿Y si fueras tú?</p> <p>Estando en el aula de 3ºB para iniciar, propondré a los niños una revisión general para que expresen lo que sucede en las diversas situaciones de la imagen (anexos). Registraré lo que dicen identificando aquello que mencionen con mayor frecuencia o les</p>	<p>Cascón</p> <p>Conflicto</p> <p>Resolución de conflictos</p>	<p>Alumnos</p> <p>Docente</p> <p>UDEEI</p> <p>Imagen de situación de conflicto (libro mi álbum, SEP, 2013)</p>	<p>Cuestionario</p> <p>¿Qué te pareció la actividad?</p> <p>¿Qué aprendiste?</p> <p>¿De qué te diste cuenta?</p> <p>Tipo de evaluación</p> <p>Individual o grupal</p>

	<p>provoque mayor interés, a fin de trabajarlo de manera más específica.</p> <p>A partir de lo que rescate de cada uno de los alumnos, les propondré alguna situación de la imagen importante para propiciar diálogo y reflexión respecto de las actitudes que tienden a asumir los niños del grupo, en el aula y en la escuela.</p> <p>En cada imagen que se elija será importante plantear</p>			
--	--	--	--	--

	<p>preguntas a los niños, animarlos a</p> <p>Participar, apoyar el diálogo y favorecer la reflexión.</p> <p>Para propiciar el análisis y la expresión de opiniones de sus alumnos, plantearé los siguientes cuestionamientos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Por qué creen que estos niños se están peleando? • ¿Cómo creen que se sienten? • ¿Qué podrían hacer (los personajes) frente a eso? 			
--	---	--	--	--

	<ul style="list-style-type: none"> • ¿El problema se podría resolver de otra manera? 			
13-junio-2016	<p>“ACTIVIDAD: NEGRO COMO EL CHOCOLATE”</p> <p>Comentaré a los niños que les leeré el cuento Negro como el chocolate. Preguntaré acerca de qué creen que trata el cuento; y daré algunas pistas para que avancen en sus predicciones.</p> <p>Concluida la lectura, propiciaré sus comentarios en torno de los sentimientos y actuar del personaje</p>	<p>Rosario Ortega</p> <p>Competencias para la vida</p> <p>Convivencia</p> <p>Agresión</p> <p>Violencia</p>	<p>Texto Negro como el chocolate, de Teresa Giménez (forma parte del acervo de la Biblioteca de Aula).</p>	<p>Cuestionario aplicado a los padres</p> <p>Respuestas de los niños en un registro hecho por la docente</p>

	<p>principal del texto: ¿cómo se sintió? ¿Quiénes le ayudaron a sentirse mejor? ¿Qué opinan de lo que hizo el niño? ¿Qué harían ellos en su lugar? Pediré que compartan con el resto del grupo experiencias conflictivas similares a las del personaje. Generaré un ambiente de respeto para el niño que está compartiendo su experiencia y, si es necesario, orientaré su participación con</p>			
--	---	--	--	--

	<p>preguntas que ayuden a que su secuencia de ideas sea clara.</p> <p>Posterior a ello buscaré que el grupo realice algunas preguntas o comentarios sobre la experiencia que compartió su compañero.</p> <p>No olvidando agradecer cada participación y cuidar la tranquilidad de los niños al hablar de situaciones difíciles para ellos.</p>			
--	--	--	--	--

<p>29-junio-2016</p>	<p>"ACTIVIDAD"</p> <p>¡SOMOS NOTICIA!</p> <p>Presentaré a los niños un periódico y los cuestionaré si antes ya habían visto alguno. Repartiré una sección del periódico en cada mesa y pediré que la observen.</p> <p>Mientras guiaré la observación con preguntas como: ¿Qué ven en el periódico? ¿Hay letras o números? ¿De qué creen que se traten las noticias?, ¿por qué?</p> <p>Después les preguntaré sobre lo</p>	<p>D´Zurilla y Goldfried (referido en Tobón, 2005),</p> <p>Solución de problemas</p> <p>Mapa del conflicto</p> <p>Análisis de conflicto</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Periódico, marcadores, hojas blancas 	<ul style="list-style-type: none"> • Periódico hecho por los niños. • Expresiones de los otros compañeros y docentes, en un tiempo de compartir
-----------------------------	---	---	--	---

	<p>que observaron y analizaré con ellos para qué sirve un periódico.</p> <p>Luego conversare con los niños acerca de la forma en que está escrito, cómo son los títulos de las noticias, el tamaño de la letra, el cuerpo de la noticia, su estructura en columnas, las imágenes y demás aspectos que presente la nota. Enfatizaré que comenten la información que ellos suponen que hay en el periódico.</p>			
--	---	--	--	--

	<p>Invitaré a los niños a realizar su propio periódico con noticias de lo que sucede dentro del jardín de niños, en específico con los problemas que hay en las aulas acerca del trabajo en equipo y las formas en las que se comunican entre ellos.</p> <p>Organizaré equipos para que comenten cómo van a obtener las noticias, a quiénes pueden entrevistar y qué les preguntarán. Pueden considerar algunos de los sucesos</p>			
--	--	--	--	--

	<p>más importantes dentro del aula, en educación física o música, en actos cívicos, festejos o actividades varias que impliquen a todo el plantel.</p> <p>Indicaré a los niños que salgan por equipos a entrevistar a las personas. Para que no olviden lo que les dicen los entrevistados, ellos registrarán las respuestas como puedan hacerlo.</p>			
--	---	--	--	--

	<p>Previamente, pediré a los entrevistados que, después de que los niños escriban las respuestas, les pregunten a los alumnos qué dice y lo anoten convencionalmente a un lado o debajo de las grafías o dibujos.</p> <p>De regreso en el aula, propiciaré que los niños pongan en común las noticias obtenidas.</p> <p>Promoviendo que ellos me dicten, leeré y reescribiré la nota.</p>			
--	---	--	--	--

	<p>Para ilustrar las noticias, saldremos a tomar fotografías o bien hacer dibujos.</p> <p>Para concluir, solicitaré a los niños que lean las noticias, que comenten cuáles son las características de un periódico y para qué sirve, y que inviten a los padres de familia, así como en una ceremonia se leerá el periódico del grupo, con la intención de hacer conciencia de los conflictos más comunes en el jardín</p>			
--	--	--	--	--

	de niños y que las docentes retomen el trabajo en el aula con su grupo correspondiente.			
6 julio 2016	<p>"ACTIVIDAD: JUGAMOS JUNTOS"</p> <p>Previo al desarrollo de la Situación:</p> <p>Seleccionare algunos juguetes y/o juegos para empezar el desarrollo de la situación, poco a poco incorpore otros con la intención de ampliar el trabajo en la competencia; aparte del diseño de otras</p>	<p>Ortega, Moran.</p> <p>Relaciones interpersonales</p> <p>Regulación emocional</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Juguetes y/o juegos del aula y escuela. • Juguetes que niñas y niños aporten (pelotas, muñecas, juegos de té, carritos, otros). • Hojas para rotafolio, cartoncillos u otro material para registro. 	<ul style="list-style-type: none"> • Rúbrica de actitudes y acciones • Diario del docente • Narrativas de los niños

	<p>situaciones didácticas más.</p> <p>Utilizar los juguetes que hay en el salón o solicitar previamente a niñas y niños que lleven un juguete que les gustaría compartir todo el año con sus compañeras/os de grupo (donativo).</p> <p>Revisar los juguetes existentes en el aula y la condición física de los mismos</p> <p>Desarrollo:</p> <p>Presentaré cada juguete del aula y/o cada juego que seleccione. En el caso</p>		<ul style="list-style-type: none"> • Plumones y cinta adhesiva. • Niños y docente 	
--	--	--	---	--

	<p>de los juguetes que aportaron las/os niñas/os al aula, solicitaré que los presenten. La presentación consistirá en decir: Nombre del juguete, cómo se juega, con quién lo han jugado y por qué les gustaría compartirlo con los demás.</p> <p>Preguntaré al resto del grupo si conocen ese juego o juguete -de ser necesario-, ¿cómo lo han jugado?, ¿con quién? y ¿qué proponen para</p>			
--	--	--	--	--

	<p>utilizarlo y jugar en el aula y escuela? Registre la información que aportan niñas y niños, puede realizar una tabla. Es necesario cuestionar algunas ideas de las/os niñas/os, buscar que comparen sus experiencias sociales, es decir, si realizan juegos entre hermanas/os, familiares y amigas/os, o con algún adulto (mamá, papá, otro); y qué opinan de ello y por</p>			
--	---	--	--	--

	<p>qué; de tal forma que identifiquen que todas y todos pueden jugar con diferentes tipos de juguetes y/o juegos independientemente de las características de su sexo-.</p> <p>Con los niños haré un listado de las formas en que van a jugar y a compartir los juguetes. Lo registraré considerando que será de utilidad para el manejo de los juguetes y el uso de los juegos en la jornada de trabajo, además de ser un</p>			
--	--	--	--	--

	<p>mediador para la solución de conflictos. En los momentos que sea necesario regresaremos al listado, éste puede incrementarse conforme surjan necesidades de relación en el grupo-. Diré a las/os niñas/os: "Con lo que escribimos vamos a empezar nuestras formas de juego y el uso de los juguetes/juegos en el grupo. Tenemos que mantenernos atentos a hacer todo lo que dijimos para estar</p>			
--	---	--	--	--

	<p>bien. Además les recuerdo que jugar otros juegos o con juguetes diferentes nos ayuda a aprender nuevas cosas, si no lo experimentamos no podemos saber si nos agrada o no, no hay nada de malo en practicar otros juegos y jugar entre niñas y niños, les invito a que lo piensen e intenten hacerlo".</p> <p>El trabajo será en pequeños equipos para el juego libre, procurando que éstos sean mixtos, es decir,</p>			
--	---	--	--	--

	<p>que estén conformados por niñas y niños. Dando un tiempo breve para que jueguen e intercambien. Si es necesario durante el juego los remitiré al registro para atender lo que se escribió-. Durante mi intervención observaré los roles que desempeñan niñas y niños, lo que dicen y cómo se relacionan entre ellos. Cuestionaré a partir de lo que comentan a fin de que expresen</p>			
--	---	--	--	--

	<p>sus preferencias e ideas, a la vez que hacen uso de su derecho a opinar y decidir. También sus opiniones son importantes como parte del grupo, no obstante, es necesario escuchar detenidamente las expresiones de niños y niñas con la intención de identificar sus conceptos para que evolucionen en la comprensión del mundo social y el respeto en las</p>			
--	---	--	--	--

	<p>relaciones con los demás</p> <p>Luego pediré al grupo que cambien de equipo para que utilicen otros juguetes/juegos y jueguen con otras/os compañeras/os.</p>			
31-Octubre-2016	<p>"ACTIVIDAD: BAJO CONTRATO NO HAY ENGAÑO"</p> <p>En plenaria, preguntaré a los alumnos qué juegos les gustan y si esos juegos tienen reglas. Pediré que mencionen algún juego, como las</p>	<p>Johan Galtung Rosario Ortega</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Rotafolio • Plumones • Niños y docente • Árbol de foami • Fichas bibliográficas • seguros 	<ul style="list-style-type: none"> • Contrato hecho por los niños. • Autoevaluación de los niños y docentes verbal y gráfica

	<p>escondidillas.</p> <p>Después, orientaré la reflexión del grupo sobre las reglas implícitas y explícitas del juego mediante preguntas: ¿cómo se juega a las escondidillas? ¿Qué es válido hacer? ¿Qué no es válido hacer? ¿Hay ganadores?, etc. A partir de las respuestas, iré anotando en el pizarrón las reglas de cómo debe jugarse.</p> <p>Dividiré al grupo en dos equipos, pediré a uno de los equipos</p>			
--	--	--	--	--

	<p>que jueguen a las "Escondidillas" siguiendo las reglas que acordaron, el otro equipo actuará como vigilante y deberá asegurar que estén cumpliendo con un "juego limpio" es decir, que respeten las reglas que todos establecieron. Dando oportunidad a que jueguen un par de ocasiones.</p> <p>Posteriormente, diré al equipo vigilante que juegue a las escondidillas, pero con una variante, no</p>			
--	---	--	--	--

	<p>existen reglas del juego.</p> <p>El otro equipo registrará lo que observa con el desarrollo del juego, ¿qué pasa con los participantes?, ¿cuál es su actitud?, ¿se pone algún orden?, ¿cómo se desarrolla el juego?, ¿cómo termina? Dé oportunidad a que jueguen un par de ocasiones.</p> <p>Al finalizar el juego, pida a los niños que mencionen: ¿cómo se sintieron al jugar a las</p>			
--	--	--	--	--

	<p>escondidillas?, ¿qué diferencias encontraron entre un juego limpio donde se respetan las reglas y un juego que carece de reglas?, ¿qué sucede cuando no se siguen las normas?, ¿dónde se establecen normas y reglas? Con base en las respuestas oriente a que las normas o reglas nos señalan algo que no debemos hacer; las reglas favorecen la conservación de la vida, porque controlan el caos</p>			
--	---	--	--	--

	<p>natural, evitan el desorden; al poner límites se logra una estabilidad, seguridad y eficiencia al realizar las actividades.</p> <p>Pediré a los niños que enuncien alguna situación que hayan visto donde las personas no cumplen con las reglas y los problemas que puede ocasionar no respetarlas, por ejemplo un automovilista pasándose el alto del semáforo puede atropellar a una</p>			
--	--	--	--	--

	<p>persona o provocar un choque, o algunos niños que se pelean por no cumplir con las reglas.</p> <p>Una vez que los niños han mencionado algunas situaciones, preguntaré: ¿para qué nos sirven las reglas y normas en la vida cotidiana? ¿Cómo podemos favorecer un ambiente cordial, donde exista orden y respeto? Mencionando que elaborarán un contrato para lograr una sana convivencia en la escuela.</p>			
--	---	--	--	--

	<p>Brevemente que un contrato es un reglamento que se puede realizar en equipos, en grupo o de manera individual para mejorar la convivencia dentro del aula y debe ser tomado con mucha responsabilidad.</p> <p>Organizaré cinco equipos mixtos. Cada equipo realizará un contrato mediante recortes, en el cual plasmarán algunas reglas para fomentar una sana convivencia en la escuela, en el salón y en el recreo,</p>			
--	--	--	--	--

	<p>cuando juegan con sus amigos o cuando realizan un trabajo grupal o por equipo. Lo fundamental es que se concienticen sobre la importancia de cumplir los acuerdos, porque esto permitirá generar ambientes seguros en los que el aprendizaje es más placentero.</p> <p>Para concluir, cuestionaré a los niños: ¿cómo se pusieron de acuerdo para realizar el contrato? ¿Cuáles son las partes importantes</p>			
--	--	--	--	--

	<p>del contrato? ¿Pensaron en alguna consecuencia de no cumplir con el contrato?</p>			
<p>25-noviembre-2016</p>	<p>"ACTIVIDAD:CLIMA PROPICIO EN EL AULA PARA EL APRENDIZAJE" se pide a los docentes que formen equipos para llevar a cabo una representación de los roles con el tema "las normas en la escuela." Se divide a los maestros en representantes y observadores. Los primeros inventan</p>	<p>Watkins: Disciplina escolar Miquel Martinez: Clima en el aula y escolar</p>	<p>Textos: 1.- La disciplina escolar" Chris Watkins 2.-Clima escolar y en el aula Miquel Martinez</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Rúbrica de clima escolar con docentes (anexo rúbrica) • Registros de docentes en función del análisis hecho durante la actividad. Basado en el siguiente guión: <ul style="list-style-type: none"> ○ ¿Qué identifica ste?

	<p>algunas situaciones escolares y preparan una escenificación en la que reproducen algunos momentos de la aplicación de normas en la vida escolar.</p> <p>Luego de concluidas las representaciones se analizan en plenaria los siguientes puntos:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Las relaciones profesor-alumno y profesor-profesor. -Las normas -Los valores que se viven en el aula (equidad, respeto, solidaridad) 			<ul style="list-style-type: none"> ○ Hay similitud con la forma de ver e implementar la disciplina con tus compañeras ○ ¿qué te deja este ejercicio para aplicarlo en tu aula?
--	--	--	--	--

	<p>-El espacio físico.</p> <p>El grupo de los observadores comentan en torno al tipo de disciplina que se presenta basándose en lo que el texto Chris Watkins.</p> <p>La reflexión se encamina a la necesidad de generar climas agradables, seguros y de aprecio por los niños.</p> <p>De manera grupal se hace un cierre enfatizando en la necesidad de generar climas en la escuela y</p>			
--	---	--	--	--

	<p>en el aula en que el diálogo y el respeto sean los ejes que guíen la acción para una convivencia sana a partir del clima y así propiciar el aprendizaje.</p> <p>-</p>			
2-diciembre-2016	<p>"ACTIVIDAD: Paseo a ciegas"</p> <p>Se solicitará la presencia de los papás en el jardín de niños para realizar una dinámica con la intención de fortalecer</p>	<p>Schmelkes Sylvia Carbajal Patricia</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Paliacates • Papás y niños • Hojas de evaluación, plumas 	<ul style="list-style-type: none"> • Retroalimentación a partir de preguntas cómo se sintieron. Identificaron las sensaciones que experimentaron durante la experiencia y si

	<p>y sensibilizar a los padres de familia acerca de la importancia de hablar y escuchar a sus hijos para poder establecer una relación afectiva que permita solucionar los conflictos de manera creativa a partir de la confianza.</p> <p>Ya estando en el jardín nos dirigiremos al patio ahí explicaré a los papás que en un primer momento que realizarán un ejercicio; para ello, es necesario se integren en parejas con sus hijos. Una vez</p>			<p>lograron sentir confianza, cuidado y un trato afectuoso y cálido.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Evaluación escrita por parte de los papás
--	--	--	--	--

	<p>conformadas, les entregaré un paliacate y diré lo siguiente: "Para realizar el ejercicio, un miembro de cada pareja se cubrirá los ojos con el paliacate y el otro será su guía. Darán un paseo durante cinco minutos. En el recorrido no podrán hablar, las y los guías conducirán a sus parejas tomándolas de la mano. No se permite guiar con indicaciones verbales, por lo que se comunicarán a través</p>			
--	---	--	--	--

	<p>de movimientos y presión de las manos. Las y los guías pondrán en contacto a su pareja con la amplia variedad de objetos que les rodean con el fin de brindarle una rica experiencia sensorial. No deberán obligarla a tocar algo que no desee, aunque se le haya asegurado es inofensivo". Preguntaré si alguien tiene dudas, si así fuera haré las aclaraciones necesarias hasta que todas y todos</p>			
--	---	--	--	--

	<p>comprendan lo que van a realizar.</p> <p>Pediré que un miembro de las parejas se venda los ojos y cuando lo hayan hecho mencionaré lo siguiente: "El paseo no es una carrera de obstáculos de la persona vendada, sino una ocasión para aprender de esta experiencia. La idea básica es proporcionarle confianza a quien guiaremos. Es importante que confíen en que no la tirarán y</p>			
--	---	--	--	--

	<p>que su pareja le brindará una situación segura y cómoda. Procurando transmitir calidez, cuidado y apoyo mientras guían.”</p> <p>A las parejas que regresen primero al salón, les solicitará ocupen su lugar y guarden silencio, en tanto las demás regresan. Cuando todo el grupo esté reunido, les pediré que cambien de rol, es decir, las personas que se cubrieron los ojos ahora serán guías</p>			
--	--	--	--	--

	<p>y quienes fueron guías ahora se venderán. También saldrán a dar un paseo durante cinco minutos y considerarán las indicaciones que se dieron para el primer recorrido. Mientras las parejas están haciendo el recorrido, la o el líder saldrá a observar cómo transcurre la experiencia y valorará si es útil mencionar en la reflexión lo que le llamó la atención sobre el tema de la confianza. Cuando las</p>			
--	--	--	--	--

	<p>parejas regresen al salón, les pediré que comenten con su compañera o compañero cómo se sintieron tanto en su papel de guías como cuando tuvieron los ojos vendados y cuál fue el trato que recibieron. Les diré que tienen cuatro minutos para que cada miembro de la pareja comente su experiencia, y cuando haya transcurrido este tiempo le pediré a todo el grupo que se sienten en círculo para</p>			
--	--	--	--	--

	<p>comentar sobre lo ocurrido.</p> <p>Preguntaré qué acciones les hicieron sentir confianza y cuáles favorecieron que su compañero o compañera sintiera confianza, y qué aprendieron durante la experiencia.</p>			
9-diciembre-2016	<p>Mejor si jugamos</p> <p>Con el objetivo de sensibilizar y enseñar a los infantes sobre las formas constructivas de solucionar un conflicto, les leeré un</p>	<p>Ortega Rosario Gascón Paco Olvera Ma. De los ángeles</p>	<p>*Cuento el cocodrilo</p> <p>* Papel craft, pinceles, pedazos de papel verde, resistol, plumones.</p> <p>*Hojas blancas, lápices.</p>	<p>*Producción gráfica de los niños, donde escriban sus soluciones y se colocarán en el árbol de la negociación.</p> <p>*Evaluación oral:</p>

	<p>cuento llamado el "cocodrilo".</p> <p>Posterior a ello realizaremos las siguientes actividades:</p> <p>Expresión oral:</p> <p>* ¿Qué pasa al principio del cuento entre Cristina y Nacho?.</p> <p>* ¿Qué hacen ustedes cuando quieren el mismo juguete?</p> <p>. * ¿Cómo les ayuda la profesora a solucionar la pelea?.</p> <p>* ¿De qué otra forma se puede solucionar?</p>			<p>¿Qué te pareció la actividad?</p> <p>¿Qué aprendiste?</p> <p>¿Qué fue lo que más llamo tu atención?</p> <p>*Observación durante el desarrollo del taller de plástica</p>
--	---	--	--	---

	<p>*¿Te ha pasado alguna vez?</p> <p>*¿Cómo lo haz resuelto?</p> <p>Taller de plástica:</p> <p>Se hará entre todos/as un cocodrilo gigante. En un papel craft con la figura dibujada del cocodrilo , los niños y niñas pegarán en el cuerpo papelitos verdes a modo de escamas. Se recortará y pegará el cocodrilo en el rincón del árbol la negociación para recordar lo aprendido del cuento.</p>			
--	--	--	--	--

<p>13,20 y 27 –enero-2017</p>	<p>VER, JUZGAR Y ACTUAR.</p> <p>En ésta se trabajará desde el análisis de la realidad, los valores referenciales, y la puesta en acción de la praxis descubierta(docentes)</p> <p>.</p> <p>Está actividad se dividirá en tres sesiones:</p> <p>VER</p> <p>1.-Presentación a fondo del supuesto hecho conflictivo por una o varias partes afectadas. 2.-Aspectos</p>	<p>Jacques Delors</p> <p>Paco Gascon</p> <p>Pablo Latapí Sarre</p>	<p>Docentes</p> <p>Carpeta de conflictos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Autoevaluación con referencia al sentir durante el desarrollo de las sesiones, así como los obstáculos a los que nos enfrentamos con referencia a la identificación del conflicto latente en la escuela. • Resultado del test de Gascón • Productos de los intercambios de las 3 sesiones(registros en papel bond)
--------------------------------------	---	--	--	--

	<p>a destacar como los más significativos del hecho (actitudes, experiencias, situaciones, claves...)</p> <p>3.-Expresión de los sentimientos suscitados en cada una de las personas que componen cada parte, y si procede, en las personas observadoras (comunicación asertiva).</p> <p>4.-Comparación con hechos similares del pasado o del presente.</p> <p>5.-Consecuencias a todos los niveles que</p>			
--	---	--	--	--

	<p>se están derivando del hecho.</p> <p>6.-Causas que presumiblemente lo han provocado (personales, ambientales, estructurales etc.)</p> <p>JUZGAR</p> <p>1.-¿Qué pensamos a nivel personal cada un@ sobre el hecho, sus causas y consecuencias?</p> <p>Referirlo a nuestros valores y contravalores personales.</p> <p>2.-Feed Back. ¿Cómo ve cada persona del</p>			
--	--	--	--	--

	<p>grupo a cada una de las personas o partes implicadas?</p> <p>3.-Contrastar los elementos significativos del conflicto antes enunciados con los valores ideológicos de nuestro colectivo</p> <p>4.-Valores colectivos nuestros que se potencian o deterioran en este conflicto.</p> <p>5.-La realidad nos interpela: ¿tenemos algún desafío que encajar?</p> <p>6.-¿Cómo podemos ayudarnos</p>			
--	--	--	--	--

	<p>mutuamente en esta crisis?</p> <p>ACTUAR.</p> <p>1.- ¿A qué acción concreta se compromete cada persona a partir de todo lo anterior en relación a los hechos expuestos?</p> <p>2.-¿Qué actitud personal estoy dispuesta a ir trabajando?</p> <p>3.-¿Qué medios concretos va a emplear cada cual para desarrollar los compromisos contraídos?</p>			
--	--	--	--	--

	<p>4.-¿Es posible establecer compromisos concretos de carácter grupal? ¿Está el grupo dispuesto a hacerlo? ¿Qué compromisos son esos y qué medios se acuerdan para ponerlos en práctica?</p> <p>5.-¿Cuál es el plazo para desarrollar los compromisos personales y grupales? ¿Qué fecha se fija para evaluar el cumplimiento de los mismos?</p>			
--	---	--	--	--

7.3 RESULTADOS DE LA INTERVENCIÓN

En la sesión uno que comprende la actividad uno pude conocer el porqué de las formas de resolver los conflictos y problemas de los chicos en el aula. A cada niño/a se le mostraban sucesivamente las cuatro viñetas y se le preguntaba qué pasaba en ellas y si en su clase había alguien que hiciera ese tipo de cosas y quién era. Igualmente, si él las hacía. Se les volvieron a pasar las cuatro viñetas estimulando a que identificará cada uno de los roles establecidos (agresor, víctima, defensor, colaborador y espectador).

Logré identificar dos grandes grupos de conducta agresiva que pueden ser relevantes en el estudio de los conflictos latentes: la agresión directa y la indirecta. Encontrando que los niños eran más proclives a reaccionar las formas agresivas cara a cara (maltrato verbal y físico) entendiendo los comportamientos agresivos desde la visión de Arsenio y Lemerise (2001) quienes señalan variables referidas a procesos cognoscitivos, como por ejemplo, la forma como se razona frente a la situación social y variables sobre procesos emocionales.

En la segunda sesión con la actividad denominada negro como el chocolate el grupo se mostró un tanto disperso, debido a que en el aula estuvieron niños de otros grupos por lo que desconocían la dinámica de la forma de trabajo, así que hubo la necesidad de retomar los acuerdos establecidos para llevar a cabo la actividad de la lectura del cuento con la intención de que los otros se adaptasen a nuestro proceso de construcción de clima áulico.

Posterior a ello al realizar la lectura tuve que interrumpir en constantes ocasiones ya que no había una escucha atenta, al llegar al momento de la reflexión solo obtuve respuestas cortas, contingentes y sin establecer analogías por ejemplo: con lo que se había estado trabajando con respecto a la resolución de problemas entre el ser y el deber ser. A pesar de estos tropiezos si pude rescatar participaciones valiosas en las que me dan cuenta de que los niños son el reflejo de lo que viven en casa en los que dan a conocer las diferencias que los mismos padres generan con sus hermanos en cuanto a las habilidades que cada uno posee situación que como

menciona Ortega y Mora-Merchán(2008) la carencia de este tipo de unión familiar, desde edades tempranas, puede convertirse en un predictor de conductas agresivas, lo que podría ser una explicación a la forma de solucionar sus conflictos en el aula. Haciendo necesario, y hasta imprescindible, trabajar en el aula, fomentado y desarrollando el trabajo cooperativo, entrenando en habilidades sociales y en la resolución de conflictos.

Con estas características nuestro compromiso como docentes en este marco, es promover la paz como acción colectiva e individual, saber convivir con los conflictos y detener, disminuir y en cualquier caso, prevenir las manifestaciones de violencia (Tuvilla, 2003).

Somos noticia, tercera sesión que cambió mi panorama en cuanto a la visión que los niños tenían sobre el conflicto, ya que durante el diagnóstico tuve errores relacionados con la forma para dar explicación de la convivencia, porque fue sesgada en relación a la preconcepción y no me había acercado a las diferentes visiones del conflicto, impuse una noción personal equivocada de lo que era conflicto, además les impuse responder lo que quería escuchar. Di una noción errónea del conflicto por no conocer las aseveraciones, MI error fue dar una memorización en lugar de una experiencia, situación contraria a lo que sucede con esta actividad ya que me permití que fueran los niños quienes propusieran como desarrollar las actividades despertando en los niños la creatividad e interés por desarrollar las entrevistas, hacer el periódico, tomar las fotos etc. cabe destacar que en un primer momento al dirigirse con otros maestros y compañeros les costó un poco de trabajo ya que su autoestima es baja, por lo que se mostraban inseguros y con pena para preguntar demostrándolo con su postura encorvada, su cabeza hacia abajo y su tono de voz tenue.

Aun con ello se obtuvieron respuestas para concretar la noticia, tales como la repartición de los niños en otros grupos, el uso de materiales, las maestras enojonas, los niños que no quieren ser sus amigos. Siendo estos los principales causas de conflictos en el jardín de niños. Y al darlos a conocer con las otras docentes se hizo

presente algo que es común en el centro de trabajo "conocer el problema, pero solucionarlo por omisión"

Continuando con la sesión tres en la actividad jugamos juntos el grupo de 3° B denoto un cambio de actitud en cuanto a la disposición para establecer las reglas y proponerlas ellos al escuchar la forma de trabajo y en qué consistía la actividad, ello me da pauta para corroborar que el establecimiento de relaciones interpersonales fortalece la regulación de emociones en los niños y las niñas y fomenta la adopción de conductas pro-sociales en las que el juego desempeña un papel relevante por su potencial en el desarrollo de capacidades de verbalización, control, interés, estrategias para la solución de conflictos, cooperación, empatía y participación en grupo. Tal y como se menciona en el programa de educación preescolar 2004. p. 50 "Las relaciones interpersonales implican procesos en los que intervienen la comunicación, la reciprocidad, los vínculos afectivos, la disposición a asumir responsabilidades y el ejercicio de derechos, factores que influyen en el desarrollo de competencias sociales"

Así mismo, considero que la colaboración y cooperación son capacidades que permiten contrarrestar la rivalidad y el individualismo. Dando pie a nuevas formas de relación ya que fortalecen la convivencia, el reconocimiento de las diferencias y la interdependencia positiva. Cuando hay un conflicto, contar con un ambiente de cooperación y colaboración permite que los intereses y las necesidades de ambas partes se reconozcan y expresen facilitando la negociación y la toma de acuerdos.

Bajo contrato o hay engaño, actividad que da inicio a la sesión cuatro en la cual los niños en un primer momento se mostraron incrédulos al no escuchar que se trabajaría bajo reglas de conducta, existiendo algunos que preguntaran "y no va a haber consecuencia maestra si no seguimos las reglas, por qué hoy no pusimos las reglas antes de jugar". Situación que es gratificante en lo personal (por muy mínima que sea) ya que me indica que los niños están teniendo un cambio en su forma de pensar y actuar para trabajar en un clima de respeto y paz.

Durante el juego de las escondidillas se dieron algunos conflictos en cuanto a los lugares válidos para ir a esconderse y como salvar para que volviera a contar el mismo niño, siendo aquí donde los niños en lugar de poner en práctica lo que hemos trabajado acerca del **diálogo o la mediación** de un adulto para resolver los problemas, se enojaron, aventaron a su compañero y ya no quisieron jugar.

Al ir al aula para analizar la situación y preguntarles que fue lo que había sucedido, tal pareciera que nunca se había trabajado el respeto de turnos, la escucha al otro, todos a la vez querían hablar, no se escuchaban, y su enojo se veía en sus gestos.

Dándome cuenta que actuaron de acuerdo a lo que plantea Cornelius (1989) : yo gano, gano lucha de poder por el rol del líder, factores que quieren estar al frente para defender espacios, grado de reconocimiento. Cuando los comportamientos de los alumnos no encajan con los valores, motivaciones u objetivos del proceso educativo, a menudo surgen los actos disruptivos dentro del aula. Esta disrupción atiende muy especialmente a la imposibilidad de instruir por parte del profesor o, formulado a la inversa, la dificultad del alumnado de aprender debido a los desórdenes, indisciplina, desmotivación y apatía en el proceso de enseñanza dentro del aula, situación que en ésta no se ve reflejada por el interés que los alumnos presentan al plantearles el juego y que éste sea de su agrado genero otro tipo de comportamientos; es decir demostraron mayor atención, hubo presencia de la comunicación efectiva, así como el evitar la presencia de agresiones por impulso.

Continuando con el plan de intervención en la sesión 5 la actividad diseñada para trabajar entre docentes denominada clima propicio en el aula para el aprendizaje, las maestras nos permitimos dramatizar la realidad que vivimos en el día a día lo que dio como resultado tener visiones diferentes de nuestra realidad y los conflictos a los que nos enfrentamos en cuanto a las diversas maneras de entender la disciplina y el cumplimiento de las reglas en el aula. Cabe señalar que no todas las maestras quisieron participar (5 de 15 docentes) porque expresan que cada año se vive lo mismo las diferentes formas de implementar los acuerdos para la convivencia y el incumplimiento de las mismas, por lo que lo ven como una pérdida de tiempo.

Al ser partícipe de esta dinámica se llega a la conclusión sobre una convivencia escolar positiva entre estudiantes, así como entre profesores y alumnos se relaciona positivamente con el logro académico. Un entorno de sana convivencia refleja un clima escolar positivo.

Si bien la presencia de violencia escolar en la escuela representa una manifestación extrema de una mala convivencia, este no es el único elemento que afecta la convivencia. Este también se ve afectada, por ejemplo, cuando el docente ignora o no da respuestas a las preguntas de los estudiantes, o cuando los alumnos se resisten a integrar a las actividades a uno o más compañeros, y en muchos otros casos donde la convivencia se afecta por omisión de acciones o actitudes que favorezcan una integración armónica de la comunidad escolar.

Un aula con alta organización permite a los estudiantes sentirse tranquilos y seguros, y genera un ambiente favorable para el aprendizaje. Los análisis de las interacciones entre docentes y alumnos dan cuenta que el clima escolar está relacionado con la organización del aula (Pianta & Hamre, 2009a). La organización de aula incluye el manejo de conducta del profesor, la manera de que los estudiantes responden a las reglas y normas de la clase y la productividad dentro de la sala de clase.”

Con respecto a la sesión 6 la actividad con padres denominada paseo a ciegas, en la que se trabaja la empatía, confianza en el otro, me llevé una sorpresa ya que la participación de los padres es casi nula cuando se les pide que asistan al jardín a trabajar con sus hijos, a lo largo de la campaña de la convivencia sana que he implementado con otras docentes y hoy en especial tuve una asistencia de 26 de 34, mismos que iban con disposición y actitud de jugar, relacionarse, escuchar a sus hijos.

Una habilidad necesaria para desenvolverse en la vida cotidiana consiste en aprender a relacionarse con los demás mediante una comunicación fluida, con capacidad para resolver los conflictos interpersonales y expresar intereses personales respetando los intereses de los demás a través del acuerdo, confianza; la comunicación efectiva requiere de un comportamiento asertivo. Lazarus (referido en Tobón, 2005) refiere que el comportamiento asertivo requiere:

- Aprender a decir "no".
- Tener la capacidad de hacer requerimientos.
- Poder expresar sentimientos.
- Ser capaz de iniciar, continuar y terminar conversaciones

CONCLUSIONES

Una aspiración de toda sociedad es que las personas puedan relacionarse de forma armónica, que sus diferencias sean enfrentadas mediante el diálogo y la negociación, en ambientes donde prevalezca la paz y el apego a la legalidad, y el conflicto constituya una oportunidad de aprendizaje y crecimiento.

Teniendo presente a la educación como derecho, consagrado en el Artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, tiene como máxima premisa el desarrollo integral del educando. Los planes y programas de educación básica, sustentados en esta filosofía, recogen a la vez los postulados de la Declaración de Dakar (2000) en donde se señala que la educación habrá de proporcionar a las personas los medios y oportunidades para la construcción de cuatro aprendizajes básicos: aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir, los cuales constituyen la base para el desarrollo de competencias básicas para la vida.

El Plan de Estudios 2011, señala como competencias básicas las Competencias para la Convivencia y las Competencias para la Vida en Sociedad, y confiere por tanto a la Escuela, la responsabilidad de enseñar a los educandos formas de convivencia basadas en el desarrollo de las habilidades sociales que permitan el manejo y la resolución de los conflictos de manera pacífica y en apego total a la legalidad.

Es por ello que la escuela juega un papel fundamental en el desarrollo del proceso de socialización, por lo que es urgente que como plantel nos ocupemos de la promoción de ambientes que permitan a los niños y docentes el desarrollo de habilidades psicosociales.

Así mismo es prioritario que el personal de la escuela pueda considerar el conflicto como algo común en las relaciones sociales, admitir las diferencias y las controversias que éste genera para intervenir pedagógicamente de forma que se encuentre una resolución creativa. Es importante considerar que la convivencia,

influirá notoriamente en el desempeño que los niños, tendrán durante su estancia en la institución escolar y posteriormente, en la sociedad misma.

Puedo decir que una de las fallas importantes que los docentes tenemos en las escuelas es la identificación de barreras que se presentan en el contexto áulico, escolar, socio familiar porque no valoramos a cada alumno desde su esencia como ser humano con derecho a una educación de calidad, desde una práctica pedagógica que se caracterice por la preocupación de que todos los alumnos consoliden sus aprendizajes. Tal como lo manejan los principios pedagógicos del plan y programa de estudios si se construye un ambiente en la escuela, el aula y la comunidad adecuado para la atención a las habilidades sociales para la vida de los infantes, deberá tomarse en cuenta que el logro del aprendizaje depende de la calidad y cantidad de oportunidades para adquirirlo.

Sin embargo, el hecho de estar en un ambiente de trabajo hostil ha sido una barrera o pretexto para que los docentes trabajen bajo la premisa del desarrollo de competencias para la convivencia y esto se debe a la mediación que cada uno hacen a partir de la concepción que tenemos sobre lo que pretendemos enseñar, cómo lo decimos enseñar y cómo implicamos a los alumnos en su propio aprendizaje, marcando diferencias significativas en lo que finalmente logren aprender o no los alumnos((Porlán & Rivero, 1998)

Desde esta perspectiva, los maestros nos convertimos en un factor clave para comprender algunas de las posibles causas de una misma escuela aprendan cosas distintas, además presenten diferentes actitudes hacia el aprendizaje.

Parte de ello ha sido el reconocer a como estrategia al buen trato, lo que implica no perder de vista que las necesidades de cuidado y bienestar que tienen los niños están asociadas a sus derechos, en el ejercicio de los cuales, las personas adultas a cargo son clave; ya que debemos ser garantes del desarrollo de sus capacidades en ambientes respetuosos y seguros.

Para que un grupo funcione bien debe estar cohesionado, sus miembros deben sentirse parte del mismo y orgullosos de pertenecer a él. Esta tarea consiste en favorecer las condiciones

para que el alumnado sienta satisfacción por asistir al centro y se sienta integrado en el grupo (Cascón, 2000).

La escuela ocupa una posición única para romper los patrones y los círculos de la violencia, al dar a niños, padres, madres y a los miembros de la comunidad, el conocimiento y las habilidades necesarias para comunicarse, negociar y resolver conflictos de manera más constructiva.

Considero que abordar las problemáticas o conflictos en el entorno escolar es un reto que implica mirar a los alumnos (qué hacen, qué piensan y qué sienten) y mirarnos como colectivo escolar (quiénes somos, qué pensamos, qué sentimos, cómo actuamos y por qué). Como actores escolares tenemos cercanía con los alumnos, esto posibilita convertirnos en agentes de cambio, la promoción de una convivencia pacífica y resolución no violenta de los conflictos.

Bibliografía

- Aguilera, M. M. (2011). *Propuestas didácticas para desarrollar las líneas de trabajo del programa de escuelas de tiempo completo*. México: SEP.
- Antúnez, S. (1997). Innovación y cambio en los centros escolares. En *Claves para la organización de los centros escolares* (págs. 199-243). Barcelona: cuadernos de educación.
- Aravena, M., Kimelman, E., Beatriz, M., & Torrealba, R. (2006). *Investigación educativa I*. Ecuador: AFEFCE.
- Barbera, N., & Inciarte, A. (2012). Fenomenología y hermeneútica: dos perspectivas para estudiar las ciencias sociales y humanas. *Multiciencias*, 199-205.
- Barriga, Á. D. (2006). Enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o disfraz de cambio? *perfiles educativos*, XXVII(111), 7-36.
- Barriga, A. D. (2009). Diseño curricular por competencias. Apertura de temas que significan un regreso a los viejos problemas de la educación. *Congreso de la investigación educativa*, (págs. 1-13). Veracruz.
- Barriga, F. D. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México: Mc Graw Hill.
- Bausela, E. (s.f.). LA DOCENCIA A TRAVÉS DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1-10.
- Bloom, B. (1981). *Taxonomía de los objetivos de la educación*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Boggino, N., & Rosekrans, k. (s.f.). *Investigación-acción: reflexión crítica sobre la práctica educativa*.
- Brunner, J. J. (2000). Globalización y el futuro de la educación: tendencias, desafíos, estrategias. *seminario sobre prospectiva de la educación en la región de américa latina y el caribe UNESCO*, (pág. 35). Santiago de Chile.
- Chavez, M. d. (2014-2015). *Diario de trabajo*. Mexico.
- Cascón, P. (2000). *Educación en y para el Conflicto*. Barcelona.
- Cascón, P. (2004). Maleta Pedagógica "Educar para la Paz y el conflicto". Barcelona: Ayuntamiento de Barcelona.
- Coll, C. (21 de mayo de 2010). *enseñar y aprender en el mundo actual: desafíos y encrucijadas*. Obtenido de

http://www.psyed.edu.es/grintie/prodGrintie/articulos/CC_2010_PensamientoIberoamericano.pdf

- Dellors, J. (1998). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre educación para el siglo XXI*. México: Santillana/UNESCO.
- Elliot, J. (2009). *La investigación-acción en educación*. morata.
- Elliot, J. (2009). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Ferrer, G. (2004). Las evaluaciones nacionales y regionales en America Latina. En F. M. Rizo, *Avances y desafíos en la evaluación educativa* (págs. 53-63). España: Fundación Santillana.
- Fierro, C., Fortoul, B., & Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*. México: Paidós.
- González, P. (s/f). Ni socialismo, ni liberalismo: Socioliberalismo. Tomado de camaracivica.com.
- Garagorri, X. (2007). Currículo basado en competencias: aproximación al estado de la cuestión. *Aula de Innovación educativa*(161).
- Guzman, J. C. (2008). *Modelos e implicaciones curriculares de la educación basada en competencias(EBC)*. México: Facultad de psicología, UNAM.
- Guzman, J. C., Arreola Rico, R. L., Martínez Solares, O., & Solís Vanegas, I. (2013). *Del currículum al aula. Orientaciones y sugerencias para aplicar la RIEB*. México: Graó.
- Hirsch, j. (2000). *Estado nacional de competencia* . UAM XOCHIMILCO.
- Lozano, B. J. (1994). Epistemología y métodos de las ciencias. *Perfiles Educativos*.
- Martínez, A. y Musitu, G. (1995): El estudio de casos para profesionales de la acción social. Madrid. Narcea, S.A. de ediciones
- Marqués, P. (2002). *Calidad e innovación educativa en los centros*. Madrid: UAB.
- Morin, E. (2008). *"La cabeza bien puesta"*. Buenos Aires: Nueva visión.
- Mcser, H. (1977). "Action Research as a New Research, Paradigm in the Social Sciences". *Ponencia presentada en el Simposio sobre Investigación-acción y Análisis Científico,*. Colombia .
- OCDE. (2003). *La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo*.
- Olivé, L., & Pérez-Ransanz, A. R. (2010). *Las sociedades humanas en el siglo XXI: complejidad, incertidumbre y desafíos*. México: UNAM.

- Perrenoud, P. (2007). *Diez nuevas competencias para la enseñanza*. Barcelona: Graó.
- Rizo, F. M. (2014). *Análisis*. INEE.
- Roca, E. (2004). Las evaluaciones internacionales. En E. Martín, & F. Martínez Rizo, *Avances y desafíos en la evaluación educativa* (págs. 41-52). España: Fundación Santillana.
- Rubio, L. F. (2008). *desarrollo de competencias en educación: desde preescolar hasta el bachillerato*. México: AFSEDF.
- Ruiz, J. I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Deusto .
- Sacristán, J. G. (2001). *educar y convivir en la cultura global*. Madrid: morata.
- Sae, M. T. (1997). El análisis de las políticas públicas. En R. Bañón, & E. Carrillo, *La nueva administración pública* (págs. 281-310). Madrid: alianza.
- Saramona, J. (2002). *Desafíos de la escuela del siglo XXI*. Barcelona: Octaedro.
- Schmelkes, S. (1996). *hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*. México: SEP.
- SEP. (2007). *Programa Sectorial de educación*. SEP.
- SEP. (2011). *Escuela segura. Manual para fortalecer la prevención de adicciones desde la educación secundaria*. México: SEP.
- SEP. (2011). *Programa de Educación Preescolar*. México: SEP.
- Tobon, S. (2006). Aspectos básicos de la formación basada en competencias. Talca.
- Torres, R. M. (1992). Qué (y cómo) es necesario aprender. *Necesidades básicas de aprendizaje y contenidos curriculares*. Quito : Instituto Fronesis.
- Torres, R. M. (2000). *Una década de educación para todos*. Argentina: IIEP - UNESCO Sede Regional Buenos Aires.
- Torres, R. M. (2005). *Justicia educativa y Justicia económica: 12 tesis para el cambio educativo*. Madrid: Fe y Alegría .
- UNESCO/OREALC. (2001). *Balance de los 20 años del proyecto principal de educación en América Latina y el Caribe*. Obtenido de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001354/135468s.pdf>.
- Valenzuela, M. d. (2003). *Programa educación y género*. México: Grupo de educación popular con mujeres A.C.

Pakarinen, E., Lerkkanen, M., Pokkeus, A., Kiuru, N., Siekkinen, M., Rasku-Puttonen, H., & Nurmi, J. (2010). A validation of the classroom assessment scoring system in Finnish kindergartens. *Early Education Development*, 25, 95-124

<http://www.unesco.org/new/es/education/themes/strengthening-education-systems/early-childhood/quality/>

www.redalyc.org/pdf/909/90915108.pdf

ANEXO 1

Por favor, lee atentamente y responde todas las preguntas. Recuerde que la información solicitada no pretende evaluarte, sino conocer mejor a tu Escuela. La mayor parte de las preguntas están formuladas para que señales con una "X" en el cuadro o cuadros que correspondan. En otros casos, deberás escribir la respuesta en el espacio determinado para tales fines.

De antemano te agradecemos tu colaboración

1. ¿Cuál es tu género?

Masculino () Femenino ()

2. ¿Quiénes viven en tu casa? Marca todas las alternativas que correspondan.

Madre ()

Madrastra ()

Padre ()

Padrastra ()

Hermanos o hermanas ()

Uno o más de los abuelos ()

Otros parientes (tíos, primos,
etc.) ()

Otras personas que no sean
parientes ()

3. ¿Cuán de acuerdo estás con las siguientes afirmaciones?

	Muy desacuerdo	en desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
3.1. Mis padres están pendientes de mi rendimiento escolar.	()	()	()	()
3.2 Mis padres frecuentemente conversan con padres de mis compañeros, respecto a asuntos de mi Colegio.	()	()	()	()
3.3 Mis padres se aseguran que yo haga mi tarea y estudie para los exámenes.	()	()	()	()
3.4 Si tengo dificultades con una tarea, pido ayuda a mis padres.	()	()	()	()
3.5 Si mis calificaciones bajan, mis padres se aseguran que estudie más.	()	()	()	()
3.6 Mis padres se preocupan si no mantengo una buena disciplina en el Colegio	()	()	()	()
3.7 La directiva de alumnos de mi curso fue elegida democráticamente	()	()	()	()
3.8 Yo colaboro con las actividades de la directiva de alumnos de mi curso.	()	()	()	()

- 3.9 Nuestro profesor jefe apoya a que el curso plante sus inquietudes u opiniones
- 3.10 Estoy informado sobre lo que hace el Consejo de Alumnos Delegados del Colegio.
- 3.11 El Consejo de Alumnos Delegados del Colegio fue elegido de forma democrática.
- 3.12 El Consejo de Alumnos Delegados del Colegio recoge las opiniones de la mayoría de los estudiantes.
- 3.13 El Consejo de Alumnos Delegados es activo.
- 3.14 Las autoridades del Colegio le dan importancia a los planteamientos u opiniones del Consejo de Alumnos Delegados.

4. Por favor señala tu nivel de participación en los siguientes organismos o actividades de tu Colegio (marca lo que corresponda frente a cada actividad)

	Nunca	Rara vez	Algunas veces	Siempre	No existe esta actividad
4.1 Consejo Escolar	<input type="checkbox"/>				
4.2 Equipo deportivo del Colegio	<input type="checkbox"/>				
4.3 Talleres extra-programáticos	<input type="checkbox"/>				

4.4 Acciones solidarias	()	()	()	()	()
4.5 Grupo religioso	()	()	()	()	()
4.6 Grupo musical (banda, coro, etc.)	()	()	()	()	()
4.7 Grupo cultural-artístico	()	()	()	()	()

5. ¿Cuán de acuerdo estás con las siguientes afirmaciones?

	Muy desacuerdo	en desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
5.1 Mi Colegio está muy comprometido con la promoción de valores morales.	()	()	()	()
5.2 Siento que la mayoría de los profesores se preocupa por enseñarnos actitudes y valores importantes para nuestra vida futura.	()	()	()	()
5.3 Con frecuencia hacemos trabajos grupales en el Colegio.	()	()	()	()
5.4 Las veces que he formado parte de un equipo, para trabajos del Colegio, ha resultado ser una buena experiencia.	()	()	()	()
5.5 En este Colegio se respeta la diversidad.	()	()	()	()
5.6 Los profesores en este Colegio permiten que los alumnos se "copien" trabajos o pruebas con nota.	()	()	()	()
5.7 Mis profesores promueven la creatividad de los estudiantes.	()	()	()	()

- 5.8 Los profesores estimulan el pensamiento crítico de los estudiantes. () () () ()
- 5.9 Los profesores estimulan el trabajo de investigación por parte de los estudiantes. () () () ()
- 5.10 Creo que mi Colegio funciona como una democracia. () () () ()
- 5.11 Creo que la educación que recibo en el Colegio me ayuda a desarrollar mi propia opinión frente a muchas situaciones. () () () ()
- 5.12 Por parte del Colegio participo en actividades de solidaridad y ayuda a otras personas. () () () ()
- 5.13 En el Colegio, consistentemente, hemos recibido orientación y educación sexual. () () () ()
- 5.14 En el Colegio, consistentemente, se nos ha enseñado a cuidar el medio ambiente. () () () ()
- 5.15 Siento que los profesores reconocen mis virtudes. () () () ()
- 5.16 Siento que, el Colegio se preocupa por estimular mi desarrollo como persona. () () () ()

5.17 En el Colegio se nos estimula a argumentar o fundamentar nuestras opiniones. () () () ()

5.18 En el Colegio se nos ha enseñado consistentemente que debemos considerar las consecuencias de nuestras acciones. () () () ()

5.19 En el Colegio se nos ha enseñado consistentemente a explorar distintas opciones antes de tomar una decisión importante en nuestras vidas. () () () ()

6. Señala tu grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones sobre tu Colegio (marca lo que corresponda frente a cada afirmación)

Muy desacuerdo en desacuerdo De acuerdo Muy de acuerdo No lo conozco o no sé

6.1 Conozco las normas de convivencia del Colegio () () () () ()

6.2 Las normas de convivencia son respetadas por la mayoría de los estudiantes () () () () ()

6.3 Las normas de convivencia son respetadas por la mayoría de los profesores () () () () ()

6.4 Los alumnos hemos participado en la definición de las normas de convivencia del Colegio	()	()	()	()
6.5 En casos de faltas a las normas se aplican las sanciones establecidas en el reglamento de convivencia	()	()	()	()
6.6 Las sanciones se aplican por igual, sin discriminación a todos los estudiantes	()	()	()	()
6.7 En mi curso hemos elaborado normas de convivencia para nuestra aula.	()	()	()	()
6.8 Cuando hago algo realmente bueno en el Colegio, mis profesores lo reconocen.	()	()	()	()
6.9 Si estoy teniendo problemas personales, puedo conversar con mis profesores al respecto.	()	()	()	()
6.10 Los profesores se ven poco motivados en su trabajo escolar	()	()	()	()
6. 11 Los profesores de este Colegio motivan a los estudiantes para que logren su mejor desempeño.	()	()	()	()
6. 12 Los profesores de este Colegio me hacen sentir que soy capaz de realizar un buen trabajo.	()	()	()	()
6.13 Si yo no entiendo algo, mis profesores tratarán de explicármelo	()	()	()	()

de un modo diferente para que logre comprender.

6.14 En general, las clases son entretenidas.

6.15 Los profesores nos preguntan nuestra opinión durante las clases.

6.16 Tengo temor de cometer errores en las clases.

6.17 Los profesores tratan de relacionar el material de su clase con lo que nosotros estamos aprendiendo en otras clases

6.18 Los profesores animan a los estudiantes para participar activamente en las clases.

7. ¿Con que frecuencia has observado las siguientes conductas por parte de...

7.1 los profesores de tu Colegio acostumbran? Nunca Pocas A menudo Siempre
veces

7.1.1 Intimidar con amenazas a estudiantes.

7.1.2 Golpear a estudiantes.

7.1.3 Insultar a estudiantes.

7.1.4 Ridiculizar a estudiantes

- 7.2. ... los estudiantes de tu Colegio
acostumbran?
- 7.2.1 Agredir a los profesores
- 7.2.3 Faltar el respeto a los profesores
- 7.2.3 Tener un comportamiento en la sala que
impide hacer clases.

8. Cuándo ocurre un conflicto en el Colegio ¿cuáles son las maneras más comunes de resolverlo? (Marca solo 2 respuestas)

- Dialogando y llegando a acuerdos
- Con castigo y sanciones
- Sermoneando a quienes se estima son los culpables
- Tratando el conflicto entre todos: orientador, coordinador, profesor jefe,
alumnos
- No dándole importancia y dejándolo pasar
- Buscando la ayuda de un mediador.

9. Desde que comenzaron las clases, ¿cuántas veces dentro del Colegio...

0 1 vez 2 o 34 o más
veces veces

- 9.1 has sido víctima del robo o daño intencional de tu
propiedad, mp3, ropa o libros?
- 9.2 has sido víctima de rumores o mentiras dañinas sobre
ti?

- 9.3 has tenido miedo de que alguien te golpee?
- 9.4 has sido víctima de burlas debido a tu aspecto o por tu manera de hablar?
- 9.5 te han empujado, hecho a un lado con un empujón, fuiste golpeado o pateado por alguien que no bromeaba?
- 9.6 has estado en una pelea física?
- 9.7 te han ofrecido, vendido o dado alguna droga ilegal?
- 9.8 te han amenazado o lastimado con un arma (una pistola, una navaja o cuchillo, o una macana o palo, etc.)?
- 9.9 te has sentido acosado sexualmente y has sentido miedo por esa razón?
- 9.10 has dañado intencionalmente la propiedad de la escuela?
- 9.11 has llevado contigo un arma?

ANEXO 2

EVALUACIÓN DEL CLIMA ESCOLAR CUESTIONARIO PARA PROFESORES (AS)
 ESTIMADO(A) PROFESOR(A): En este cuestionario aparecen diversos enunciados que pueden reflejar el clima de convivencia que se vive en esta escuela. Conteste a cada uno de acuerdo a las escalas que se presentan (tache el cuadro que corresponda a su respuesta). Le pedimos honestidad en sus respuestas

5= MUY DE ACUERDO 4= DE ACUERDO 3= EN DESACUERDO 2= MUY EN DESACUERDO
 1= SIN ELEMENTOS PARA RESPONDER 0= INDECISO

En esta escuela:	5	4	3	2	1	0
1. Existen pocos conflictos. 4. Existe un ambiente de armonía y sana convivencia.						
2. Los problemas que se presentan se resuelven adecuadamente.						
3. Los problemas que se presentan se resuelven oportunamente.						
4. Existe un ambiente de armonía y sana convivencia						
5. Los profesores tenemos buenas relaciones entre sí.						
6. Las relaciones entre los alumnos son favorables						
7. Las relaciones entre profesores y alumnos son satisfactorias						
8. La relación de los profesores con los padres de familia es muy adecuada						
9. Mi relación con el (la) supervisor (a) es satisfactoria.						
10. Mi relación con el (la) director (a) es satisfactoria.						
11. Mi relación con los alumnos es favorable.						
12. Mi relación con los padres de familia es satisfactoria						
13. Existen canales de información que garantizan una buena comunicación entre la comunidad escolar.						
14. Hay una buena comunicación entre los profesores.						
15. La comunicación entre profesores y alumnos es favorable						
16. Los profesores mantenemos una comunicación favorable con los padres de familia						
17 La directora y yo mantenemos una buena comunicación.						

18. Los profesores confiamos en la directora.						
---	--	--	--	--	--	--

Anexo plan

D I M E N S I Ó N	INDICADOR	SI	NO	EN PROCESO (¿POR QUÉ?)
CLIMA ESCOLAR	Se vive un ambiente de aceptación y respeto entre docentes y directivos, no se observan actitudes de agresión o descalificación.			
	Los conflictos que se suscitan en la escuela se resuelven o se evitan			
	El dialogo es la principal herramienta para afrontar las situaciones conflictivas			
	Se percibe un clima de solidaridad entre los miembros de la comunidad educativa.			
	El clima escolar favorece el intercambio y la valoración mutua			

	Los alumnos asisten contentos			
	Buena comunicación entre los docentes			
	El canal de comunicación entre el docente y director es bueno			
	Buena comunicación entre padres y docentes			
	Las normas internas de la escuela se elaboran de manera participativa y democrática			

Anexo PLAN

EL COCODRILO

Autora: María Menendez Ponte

Cuando llega la hora del rincón de juegos, Cristina va directamente al cajón de los juguetes a coger el cocodrilo antes de que se lo quite Nacho. Nacho siempre le quita todo lo que ella se pide. Sólo para fastidiar. Pero nada más agarrarlo por la cola, su preciosa y aplastada cola verde, nota que alguien tira de él justo por el lado contrario, por la enorme boca de blancos y pequeños dientes. - ¡Lo he cogido yo primero! - grita Cristina, tirando por el cocodrilo. - ¡No, lo he cogido yo primero! - grita Nacho, tirando del cocodrilo. - ¡Es mío! - grita Cristina, zarandeando el cocodrilo. - ¡No, es mío! - grita Nacho, zarandeando el cocodrilo. - ¡Suéltalo ahora mismo! - grita Cristina, dándole una patada a Nacho. - ¡Suéltalo tú! - grita Nacho, dándole una patada a Cristina. La profesora los ve y acude a separarlos. - ¡Eh, nada de pegarse!. ¿Qué pasas?. - Yo cogí primero el cocodrilo - lloriquea Cristina. - No, lo cogí yo primero - lloriquea Nacho. La profesora les quita el cocodrilo. - Pues vais a tener que jugar a otra cosa, porque el cocodrilo me lo quedo yo. Cristina mira a Nacho con rencor, diciendo: "¿Ves lo que has hecho?". Y Nacho mira a Cristina con rencor, como diciendo: "Por tu culpa nos hemos quedado sin el cocodrilo". Y cada uno se va a un rincón de la clase a buscar otra cosa con la que jugar. Pero Cristina no se lo pasa nada bien, no hace más que pensar en lo mucho que quería el cocodrilo. Y Nacho tampoco se lo pasa bien. No hace más que pensar en lo mucho que quería el cocodrilo. Al día siguiente, Cristina vuelve el cajón de los juguetes a coger el cocodrilo, segura de que Nacho se ha olvidado ya de él.

Pero, nada más agarrarlo por la cola, su preciosa y aplastada cola verde, nota que alguien tira de él justo pero al lado contrario, por la enorme boca de blancos y pequeños dientes. Es Nacho, cómo no. Pero esta vez la profesora se da cuenta y va hacia ellos. -Tendréis que turnaos. Diez minutos lo tendrá Cris. Y otros diez, Nacho - les dice. Cristina se pasó sus diez minutos abrazando al cocodrilo, mirando a Nacho con ojos de triunfo, como diciendo: "Chincha, es mío, lo tengo yo primero", luego es Nacho quien mira a Cristina diciendo: "Ahora te fastidias porque lo tengo yo". La

verdad es que ninguno de los dos se lo ha pasado nada bien durante el rincón de juego. En realidad, los dos se han aburrido un montón. Al día siguiente, cuando llega la hora del rincón de juego, Cristina le dice a Nacho: - ¿Quieres que juguemos a que estábamos en la selva y veíamos un cocodrilo?. - Vale. Y teníamos que nadar muy deprisa para que no nos comiera - dice Nacho. -Y cogíamos unos palos para luchar con el cocodrilo- dice Cristina. - Y se venía con nosotros a enseñarnos la selva- dice Nacho. Y jugaron tanto, que el rincón de juego se les pasó en un pis -pas.

**JULIA BLANDES,
MARTA HARNICKER EXPLICAR LA DIALECTICA**