



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD 097 CDMX - SUR

“La mediación entre pares,
una forma de mejorar la convivencia en el aula y
enfrentar los conflictos que se producen en el contexto
situacional de los alumnos de secundaria”.

PROYECTO DE INTERVENCIÓN
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN BÁSICA

PRESENTA
BENJAMÍN CHONG LEÓN

ASESOR: MTRO. ALEJANDRO VILLAMAR BAÑUELOS

CIUDAD DE MÉXICO

AGOSTO 2021

AGRADECIMIENTOS

A mí madre por su apoyo incondicional en las diferentes etapas de mi vida, por comprenderme y enseñarme a creer en mí, siempre con la bendición de Dios.

A mí padre (†) por su gran ejemplo de constancia, paciencia, creatividad y dedicación para solucionar diferentes tareas en su trabajo, siempre con alegría y entusiasmo.

A mí esposa Rosalba quien a través de su amor, confianza y paciencia me ha motivado para avanzar en mi desempeño profesional y personal buscando una vida más plena.

A mis hijos Paola, Jorge, Alberto y Benjamín que son el motor de mis anhelos para lograr una profesionalización docente que beneficie a generaciones jóvenes como ellos.

A mis alumnas y alumnos que durante muchos años me han enseñado no solo a dar clase sino valorar la vocación más noble y satisfactoria que existe ¡Ser Maestro!

A mis queridas y queridos Maestros de Maestros de la Unidad 097 CDMX SUR, quienes nos motivaron a cuestionar nuestra profesión e indagar en las acciones de nuestra práctica docente para reconocer lo que podemos y debemos cambiar, mejorar e innovar.

ÍNDICE

Introducción.....	6
Capítulo 1. Fundamentos epistemológicos y Metodología de Investigación	9
Capítulo 2. Diagnóstico Socioeducativo.....	17
2.1 Contexto Social y Política Educativa	17
Reformas curriculares en México	22
Reforma curricular en Preescolar.....	23
Reforma curricular de Secundaria.....	24
Reforma curricular de Primaria.....	28
Reforma Integral de Educación Básica.....	28
Aprendizajes Clave. ¿Una nueva reforma pedagógica o laboral?.....	34
Nueva Escuela Mexicana.....	38
2.2 Contexto Comunitario.....	43
2.3 Contexto Institucional.....	45
2.4 Análisis de la práctica educativa propia en situación	50
Dimensión personal	50
Dimensión institucional	53
Dimensión interpersonal	54
Dimensión social.....	55
Dimensión didáctica.....	56
Dimensión Valoral	57
Capítulo 3. Elección y análisis de una problemática significativa	59
Capítulo 4. Diagnóstico del problema.....	61
4.1 Instrumentos del diagnóstico	63
4.2 Análisis de Conflictos	69
4.3 Análisis e interpretación de la información.....	93
4.3 Planteamiento del problema	97
Capítulo 5. Propuesta de intervención	99
5.1 Nombre de la propuesta	100
5.2 Fundamentos teórico-pedagógicos de la propuesta	100
5.3 Propósitos	107

5.4 Supuestos y factibilidad	108
5.5 Plan de intervención	110
Capítulo 6. Evaluación y análisis de resultados.....	144
Capítulo 7. Conclusiones	163
Bibliografía	168
Anexos.....	176

Introducción

El aprendizaje en el ser humano es un proceso constante que influye directamente en el progreso de capacidades tanto físicas como intelectuales, inicia con las experiencias individuales que se producen al cubrir las necesidades fisiológicas desde el nacimiento y que a través del tiempo contribuyen al desarrollo de conocimientos para integrarse al mundo. Posteriormente, se encuentra la mediación de los padres o cuidadores dentro de la familia y las interacciones en la escuela con compañeros y docentes, que desarrollarán la inteligencia, la motivación y la confianza para desarrollar todas sus potencialidades (Feurestein, 1988, citado en Tebar, 2009).

En las primeras etapas escolares es notorio el acompañamiento de los distintos actores del proceso educativo a nivel preescolar y primaria, quienes los acompañaran en la asimilación de normas, valores y motivaciones para lograr la integración de los alumnos a la dinámica escolar, la interacción con sus pares y la adquisición de nueva información de todo tipo. Posteriormente en el nivel de secundaria a medida que el alumno avanza la influencia de la escuela, docentes y compañeros será cada vez mayor, situación que influye en sus aspiraciones, autoestima y sentimientos, lo que facilita o dificulta su interés por aprender.

En la escuela el proceso de aprendizaje toma relevancia con el logro de competencias que es “el punto de partida las necesidades formativas de los educandos y lo que deben adquirir como parte de una educación integral” (Carlos, 2008, p. 11), con la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes en un contexto determinado. Sin embargo, la responsabilidad del docente se ha concentrado tradicionalmente en transmitir sus propios conocimientos a los alumnos sin tomar en cuenta las características de la persona, el contexto y los recursos tanto materiales como pedagógicos que proveen una educación de calidad y no solo de instrucción.

El docente es capaz de cambiar esta visión tradicional para transitar hacia una interacción que impacte de manera positiva el aprendizaje del alumno y de sí mismo, a través de la reflexión, análisis de su práctica y constante actualización, “como una persona que de manera continua replantea su docencia y aprende formas innovadoras de afrontarla” (Díaz, 2005, p.13), siendo este trabajo un acercamiento a ese cambio que se requiere lograr en el docente para transformar su práctica educativa. En el primer apartado, se presenta la fundamentación epistemológica y metodológica que explicará el modelo de investigación cualitativa que se utilizará y dará sustento al diseño del proyecto de intervención para el manejo de conflictos en el aula a partir de la metodología investigación-acción.

En el segundo apartado, se hablará del diagnóstico socioeducativo a partir del estudio del contexto sociocultural y la influencia del panorama político-educativo tanto a nivel internacional como nacional; las reformas educativas que se han dado en nuestro país a partir del año 2004 de manera cronológica como se han ido presentando; el contexto comunitario que se relaciona con lo propio o característico de la zona geográfica, los servicios cercanos, la cultura de acceso, el nivel socioeconómico, entre otros; el contexto institucional que se refiere a la descripción en específico de la escuela donde laboro y el análisis de la práctica educativa propia en situación a partir de “considerar la práctica docente como una trama compleja de relaciones, se hace necesario distinguir algunas dimensiones para un mejor análisis y reflexión sobre esta” (Fierro & Contreras, 2003) , lo cual permitirá identificar qué aspectos se pueden transformar.

En el tercer apartado, se mencionará la elección de las problemáticas identificadas a partir del análisis de la práctica educativa, el contexto situacional de los alumnos y los datos recolectados con diferentes instrumentos así como las reflexiones que a través de fundamentos teóricos permitieron obtener elementos para comprenderla. En el cuarto apartado se explican el diagnóstico

del problema donde se presenta el análisis y reflexión sobre algunos casos de conflicto ocurridos en el grupo que contribuyeron a la delimitación del problema e interpretar la información para considerar como puede impactar en la práctica.

En el quinto apartado se presenta la propuesta de intervención así como los fundamentos teóricos que dan sustento pedagógico a la implementación del taller con el que se busca mejorar la convivencia en el aula e implementar el proyecto de mediación entre pares en el grupo a partir de “crear un contexto cooperativo en que los alumnos resuelvan constructivamente los conflictos. Esta responsabilidad involucra el empleo del aprendizaje cooperativo durante la mayor parte del tiempo, y la estructuración cuidadosa de la cooperación dentro y entre los grupos de aprendizaje” (Johnson, 1999, p. 137), lo que permitirá ir transformando la manera de comunicarse en el grupo mejorando las relaciones individuales.

En el sexto apartado se describirán las sesiones de implementación, el análisis e interpretación de actividades mediante la fundamentación teórica en los distintos momentos, así como los sucesos que impidieron la continuación del taller. En el último apartado se mencionarán las conclusiones y reflexiones sobre este proyecto de intervención que a lo largo de esta Maestría se ha construido a través del cuestionamiento de mi práctica docente, la contrastación de experiencias y teorías así como la guía de todos los asesores.

Capítulo 1. Fundamentos epistemológicos y Metodología de Investigación

“Que nos parezca falsa toda verdad que no traiga consigo al menos una alegría”

Friedrich Nietzsche

En años recientes han ocurrido una serie de transformaciones en el aula y en la vida escolar donde los estudiantes tienen nuevas ideas, características e inquietudes, siendo influidos desde muy pequeños como lo menciona Marchesi (2014) por “...una sociedad audiovisual e informatizada en la que la rapidez de la información, la capacidad de selección y el predominio del elemento visual están modificando los estilos de atención, el interés por los temas y sus estrategias de aprendizaje” (p. 18), lo cual influye directamente en las interacciones didácticas con el docente, dificultando que identifique las necesidades de aprendizaje y su actuación ante las situaciones de conflicto en las que no sabe controlar las relaciones que se están produciendo dentro del aula.

Las relaciones entre alumnos durante la cotidianidad deben abordarse desde la provención para crear un ambiente propicio para la convivencia y el aprendizaje, identificando los diferentes conflictos que surgen, su abordaje y resolución, así como las expresiones contrarias a las normas o indicaciones de los docentes. La falta de atención a estos comportamientos dificulta la integración grupal que “supone una distribución horizontal de poder y una circulación generalizada de respeto y aceptación mutuos” (Barreiro, 2009, p.103), lo cual implica que el docente debe conocer las necesidades de aprendizaje de los alumnos, sus intereses, gustos, posibilidades, debilidades y fortalezas, además de contar con conocimientos y estrategias adecuadas para no generar un mayor descontrol al no saber cómo controlar las relaciones que se están dando dentro del aula.

Estas situaciones que ocurren en la escuela requieren abordar este proyecto de intervención desde un paradigma de investigación o proceso de construcción de conocimiento que sea “el marco de referencia a partir del cual se percibe e interpreta la realidad, un sistema interno de referencias que permite organizar la percepción, interpretación y valorización de ciertos ámbitos del mundo” (Barreiro, 2009, p.89), lo cual conlleva la necesidad de mencionar los tres grandes paradigmas de investigación en educación que de acuerdo a Popkewits (1988, citado en Rodríguez, 2015) son: “A) **el paradigma formal**, racionalista, empírico-analítico o de investigación en la educación; B) **el paradigma interpretativo**, simbólico, fenomenológico y C) **el paradigma crítico**”.

El paradigma Empírico-Analítico se basa en la corriente positivista la cual niega la autonomía de las ciencias sociales, teniendo que “acomodarse al paradigma de las ciencias naturales (monismo metodológico, método físico-matemático y predicción de resultados y generación de leyes)” (Bernal Torres, 2006, p. 42). La explicación de los fenómenos se realiza de manera científica y se buscan de leyes generales a partir del método científico donde la hipótesis, la recolección y medición de datos, tienen como propósito probar teorías basándose en una realidad única para todos y externa al individuo. En este enfoque la investigación debe ser objetiva no tomando en cuenta valores o creencias del propio investigador o comunidad para no influir o afectar lo observado, buscando explicaciones y predicciones de los actores de enseñanza (docente, alumnos, etc.) quienes son el objeto de la investigación.

En el paradigma Simbólico se colabora a partir del estudio de fenómenos donde los protagonistas son las personas que forman parte de un grupo social y su realidad es diferente a la natural. Este paradigma se denomina también interpretativo ya que “engloba un conjunto de corrientes humanístico-interpretativas cuyo interés se centra en comprender los significados de las

acciones humanas para las distintas personas implicadas en la acción social” (Lukas & Santiago, 2009, p. 26), por lo que el investigador busca comprender desde la observación directa de las comunidades desde el punto de vista de los actores auxiliándose de la teoría, registros y observaciones a partir de un diseño flexible y general. Sin embargo, “es conservador, los conflictos sociales son vistos como interpretaciones diferentes de la realidad” (Rodríguez, 2015, p. 6), lo que requeriría el estudio de los factores o situaciones que producen determinados significados.

Este proyecto de intervención se fundamenta en el paradigma Crítico donde se encuentran la fenomenología y la hermenéutica entre otras, abordando la realidad social y humana de manera personal e intersubjetiva, como lo menciona Morgan (2003, citado en Barbera & Inciarte, 2012) “están centradas en la experiencias vividas, comportamientos, sentimientos, funcionamiento organizacional, entre otros” (p. 201), aspectos que fundamentan la utilización de este enfoque para comprender los factores que influyen en el clima social escolar y permite identificar la manera en que los alumnos perciben los diferentes factores que intervienen en su vida escolar, ya que “las acciones educativas sólo pueden comprenderse en función del significado (valores, aspiraciones, intenciones) que tienen para los que intervienen en el proceso, dentro de un contexto socio-histórico” (Rodríguez, 2015, p. 8), lo que indica que su atención está basada en la práctica para su análisis y transformación.

La transformación de la práctica para su mejora es abordada a través de la dialéctica crítica por medio de una visión total de la realidad que es dinámica, evolutiva, compleja y articulada por varias dimensiones, proponiendo no sólo el equilibrio entre la explicación de la teoría y la comprensión de la práctica así como su transformación, además la dialéctica crítica “plantea cuestionar los supuestos sobre la realidad y el hombre resultantes de los discursos de naturaleza

propositivo-operativa con pretensiones de control, como son los discursos dominantes” (Ojeda , Covarrubias , & Cruz, 2010, p. 184), lo cual indica la necesidad de romper los parametros establecidos como normales o ideales, reflexionando sobre la práctica cotidiana y realizando un análisis del discurso de los actores.

Del paradigma Crítico se desprenden diferentes metodologías cualitativas que de acuerdo con Taylor y Bodgan (1987, citados en Colmenares & Piñero, 2008) “se refiere en su más amplio sentido a la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas y escritas y la conducta observable” (p. 98), lo cual hace posible su utilización en la educación y particularmente en los actos y practicas educativas colocando al docente en el papel del investigador, quien se encuentra inmerso en el aula y tiene la ventaja de poder observar e investigar los contextos situacionales que ocurren en el aula y que no están determinados por el contexto físico sino que son creados por los participantes (Edwards y Mercer, 1994, citados en Sánchez y Rodríguez, 2011, p. 43), lo que permitirá reflexionar sobre su práctica y transformarla por medio de metodologías como la investigación-acción.

La investigación-acción (IA) proviene del paragigma crítico y es una metodología que inicia en la decada de los cuarenta con Kurt Lewin, psicólogo norteamericano a quien se le encargó la realizacion de estudios por la escasez de algunos artículos alimenticios y la resolucion de los problemas a ese respecto, de tal forma que se requería que los investigadores fueran además agentes de cambio junto con las personas involucradas, utilizando el conocimiento, la intervención, la mejora y la colaboración, por lo que “Lewin concibió este tipo de investigación como la emprendida por personas, grupos o comunidades que llevan a cabo una actividad colectiva en bien de todos” (Restrepo, 2005, citado en Colmenares & Piñero, 2008, p.100).

En los años setenta Stenhouse y Elliot consideran que las ideas educativas solo pueden ser valoradas dentro de la práctica por los mismos maestros para mejorar sus acciones y consideran que la IA ya no puede considerarse solo una técnica de investigación (Stehouse,1984, citado en Bausela 2004). La intención era la de ayudar a los profesores a desarrollar un aprendizaje heurístico, es decir, a través de estrategias y métodos que permitan al alumno resolver problemas de manera creativa e innovadora, cambiando la visión lineal de la educación y promoviendo un pensamiento divergente. Estas ideas en la actualidad son parte de la innovación en la práctica docente pero los cambios en México conllevan una lucha importante con el tradicionalismo y la falta de capacitación en el profesorado.

Las tres modalidades de la IA mencionadas por Grundy (1982, citado en Bausela, 2004) son: la modalidad técnica que implica procesos donde la investigación es dirigida por expertos para mejorar acciones y eficacia del sistema a partir de la objetividad de la investigación, a pesar de que se realiza la selección de los participantes y es similar al positivismo su intención es resolver un problema práctico; la modalidad práctica se basa en la interpretación de las acciones y reflexión de los acontecimientos para la comprensión de la realidad, los agentes externos funcionan como asesores que interactúan con el grupo; por último, la modalidad crítica abarca las finalidades de las anteriores e incorpora la teoría crítica para fundamentar las transformaciones, implica también a todos los involucrados eliminando las jerarquías y haciéndolos responsables de las acciones realizadas (p. 4).

Para el diseño de esta propuesta de intervención la metodología IA permite comprender las situaciones que se desarrollan en la práctica educativa y afectan el aprovechamiento escolar, utilizando la teoría como apoyo de la práctica para poder transformar la realidad educativa. La

falta de asesoramiento como docentes implica el desconocimiento de todos los factores que intervienen en la interacción con los alumnos, a pesar de ello existe el compromiso de lograr que los alumnos aprendan pero no se cuentan con herramientas suficientes para realizarlo y la metodología IA como lo menciona Restrepo (s. f., citado en Colmenares & Piñero, 2008) “es un instrumento que permite al maestro comportarse cómo aprendiz de largo alcance, como aprendiz de por vida, ya que le enseña cómo aprender a aprender, cómo comprender la estructura de su propia práctica y cómo transformar permanente y sistemáticamente su práctica pedagógica”.

Otra característica de la IA es que su método no termina y de acuerdo a Bausela (2004) “se desarrolla siguiendo un modelo en espiral en ciclos sucesivos que incluyen diagnóstico, planificación, acción, observación y reflexión-evaluación” (p.5), lo cual se va ajustando a partir de las situaciones que ocurren en el grupo, involucrando a todos los implicados en el proceso educativo de manera que el propio docente trabaje en la mejora de su práctica adecuando y reconstruyendo su planeación a medida que se repite esta espiral, generando una retroalimentación constante y la búsqueda de soluciones a las problemáticas que se van identificando.

La espiral mencionada en la IA permite configurar un modelo que parte del diagnóstico que es el comienzo de la indagación y que es independiente a las reflexiones que un profesor realiza cotidianamente dentro del aula como parte de su rutina de evaluación. Es mediante diferentes técnicas de recogida de información de tipo cualitativo que se puede conocer el contexto situacional de los alumnos por parte del mismo docente siendo algunas de ellas: entrevistas, cuestionarios, observación participante, diario de campo, narraciones, documentos, registros, técnicas sociométricas, entre otras.

Los datos obtenidos deben analizarse para generar los temas relacionados al problema y buscar los fundamentos teóricos que ayuden a comprenderlos. Stringer (1999, citado en Hernández, Fernández, & Baptista, 2010, p. 513) nos menciona algunas técnicas que se pueden utilizar para el análisis:

- Mapas conceptuales (por ejemplo, vinculación del problema en diferentes tópicos, relación de diferentes grupos o individuos con el problema, temas que integran al problema, etcétera).
- Diagramas causa-efecto.
- Análisis de problemas: problema, antecedentes, consecuencias.
- Matrices (por ejemplo, de categorías, de temas de las causas cruzados con categorías o temas de los efectos).
- Jerarquización de temas o identificación de prioridades.
- Organigramas de la estructura formal (cadena de jerarquías) y de la informal.
- Análisis de redes (entre grupos e individuos).
- Redes conceptuales.

El análisis de los datos es un proceso flexible que implica el orden de evidencias recolectadas que de manera general expresen enunciados para la comprensión de las problemáticas y patrones de comportamiento a partir de las descripciones y está definido “por tres fases interrelacionadas: la reducción de datos que incluye edición, categorización, codificación, clasificación, y la presentación de datos; el análisis descriptivo, que permite elaborar conclusiones empíricas y descriptivas; y la interpretación, que establece conclusiones teóricas y explicativas” (Mejía, 2011,

p.48). Estas fases se encuentran también en una espiral debido a su flexibilidad por ser procesos que se influyen y complementan al trabajo que se va produciendo.

La siguiente etapa de la metodología IA es la planificación donde se plantea la problemática seleccionada y el diseño de la propuesta de intervención para dar solución o transformar la realidad educativa en el contexto a partir de la práctica docente. De acuerdo con Creswell (2005, citado por Hernández et al. 2010, pp. 513 y 514) los elementos comunes de un plan son:

- Prioridades
- Metas
- Objetivos específicos para cumplir con las metas
- Tareas y su secuencia
- Personas responsables
- Programación de tiempos
- Recursos para ejecutar el plan

Estos elementos junto con la fundamentación teórico-pedagógica y la factibilidad del proyecto lograrán la acción o intervención creativa y fundamentada en la problemática seleccionada. La acción redundará en las siguientes dos fases de la metodología IA que son la observación y la reflexión-evaluación, con sus espirales correspondientes, los distintos ajustes requeridos y replanteamientos necesarios para lograr los fines o cambios esperados, a partir del trabajo del docente quien “será sujeto y objeto de lo que investiga, intervendrá directamente en el proceso de estudio, provocando modificaciones, observando e interpretando los efectos producidos” (Rodríguez, 2000, p. 2), lo cual permitirá su auto-formación y transformación de su práctica.

Capítulo 2. Diagnóstico Socioeducativo

“Aquel que no conoce su historia está condenado a repetirla”
Napoleón Bonaparte

Los cambios que la sociedad experimenta son producto de múltiples relaciones de tipo político, económico, social y cultural tanto a nivel internacional como nacional que afectan la vida de las personas, por lo que resulta indispensable tener una actitud de análisis y comprensión de las políticas públicas que permita al docente reflexionar sobre su práctica educativa, identificar los cambios sociales que influyen en el sistema educativo y de que forma la política educativa impacta en el salón de clases. Por ello es necesario realizar un diagnóstico socioeducativo para tener un referente que permita problematizar la práctica profesional y lograr un conocimiento profundo del proceso educativo para mejorar la práctica profesional del docente.

2.1 Contexto Social y Política Educativa

Los antecedentes históricos que desarrollaron la política educativa en México son la perspectivas internacionales de Jomtien (1990) y Dakar (2000), que marcan cambios en la educación cuya intención es cubrir las necesidades de aprendizaje a nivel mundial, a través de una comunidad interesada en proponer objetivos, plantear metas y finalidades para la educación, tomando como base la declaración universal de Derechos Humanos y las diferentes leyes que de ella emanan a partir de la dignidad humana, lo que se fundamenta con el respeto mutuo, el diálogo, la participación, la justicia, la tolerancia, la igualdad y la paz. Las aportaciones a este respecto y la influencia en cada país logran la creación de la sociedad del conocimiento y cooperación entre las naciones para lograr el acceso a la educación y reducir las desigualdades.

La comunidad internacional reunida en la conferencia de Jomtien (1990), realizó propuestas y compromisos para satisfacer las necesidades básicas de educación, basándose en el derecho que tiene cualquier persona a la educación y la obligación de todos los países a brindar educación a la sociedad para el desarrollo de su identidad cultural, progreso personal, social y una visión sólida hacia el futuro, siendo su culminación la formulación de diez artículos para el logro de los objetivos planteados. Sin embargo, en la evaluación realizada después de diez años se observó que fueron pocos los avances observados por las deficiencias en las distintas regiones, contextos y problemas a nivel mundial como la pobreza, la salud, los desastres naturales, entre otros.

En el marco de acción de Dakar (2000) se replantean los objetivos de la educación para todos a partir del análisis del avance mundial, las condiciones de discriminación entre géneros y la desigualdad económica entre países, mencionando metas concretas hacia el año 2015 y el compromiso de colaboración entre gobiernos y organizaciones para los fines propuestos. Pero al analizar los dos planteamientos se observan diferencias en el contenido, principalmente porque las finalidades en 1990 apuntaban hacia el desarrollo humano con respecto al aprendizaje para la vida y en Dakar (2000) se refuerza esta intención pero ahora apuntando hacia las competencias prácticas que retoman la primera infancia y la propuesta de que una mayor cantidad de personas concluyan su formación secundaria con miras a lograr una educación para el trabajo.

Los cambios educativos en nuestro país forman parte de las políticas internacionales y requerimientos a nivel mundial, pero es vital la participación de todos los sectores para lograr no solo el desarrollo unidimensional sino la formación integral de la persona a partir de potenciar tanto sus capacidades intelectuales hacia el trabajo como las afectivas, sociales, intelectuales, éticas, estéticas, entre otras. Las metas planteadas por la organización de estados iberoamericanos

para el 2021 marca un referente hacia las políticas que mejoren la educación por medio de la cooperación entre todos los niveles educativos, sectores de la sociedad y culturas.

Dentro de la política pública se encuentran factores que obedecen a intereses financieros de carácter mundial, que basan sus intenciones en los beneficios de la productividad económica de las naciones y la universalización de negocios tecno-productivos de la globalización, que es definida por Moreno (2010) como: “la intensificación de las relaciones económicas, políticas, sociales y culturales mundiales, impulsadas por la dinámica de los mercados” (p.18), que utiliza la educación, los avances tecnológicos, las telecomunicaciones, la cultura, entre otros, para acelerar el progreso y bienestar de los países. Sin embargo, el beneficio planteado es de forma desigual pues las corporaciones transnacionales son las que recaudan las ganancias de manera directa en los diferentes países a través de los mercados financieros y el beneficio permanece solo en las inversiones extranjeras.

La educación dentro de esta dinámica de la globalización se ve afectada por los lineamientos internacionales sobre competencias para desarrollar destrezas y habilidades para el trabajo. Se puede observar que a partir de la globalización “el mundo se dirige hacia un solo formato educativo unidimensional, bajo el predominio de la formación en competencias laborales y capacidades técnico-racionales” (Moreno, 2010, p. 22). En este sentido, las competencias brindan mejoría económica, científica, tecnológica y material, pero dejan de lado los aspectos humanos como la parte espiritual, estética, ética, cognitiva, entre otras. Y se refuerza a través del consumismo provocado por los medios masivos de comunicación y el avance de la tecnología.

La política educativa nacional sigue los lineamientos a nivel mundial al fortalecer la relación entre educación, ciencia y tecnología, que favorece principalmente actividades en beneficio del desarrollo productivo del país y obedece a los organismos de la globalización que

representan el determinismo económico como “el Fondo Monetario Internacional (FMI), el Banco Mundial (BM), la Organización Mundial de Comercio (OMC), el grupo de los siete (G7), la Organización del Tratado del Atlántico Norte (OTAN), etcétera” (Moreno, 2010, p. 28), quienes utilizan como medio de preparación y manipulación los ideales del aprendizaje en el modelo educativo basado en competencias, legitimando su uso desde la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

Otro aspecto que contribuye al proceso de globalización es la influencia de la cooperación internacional, que a través de la investigación y formación de posgrados fortalece el aspecto científico en las instituciones de educación superior enfocándose a beneficiar solo el mercado laboral y los requerimientos de empresas, a partir de “apoyos financieros e impulsando modelos pedagógicos-académicos de corte económico-empresarial, denominados por competencias para los diferentes niveles del sistema educativo nacional” (Moreno, 2010, p. 45), de esta forma el Modelo Educativo Basado en Competencias (MEBC) es considerado como un proceso de preparación hacia el mercado laboral en las instituciones escolares.

El término competencia tiene sus orígenes en la cultura griega donde las personas eran preparadas para competir con la finalidad de ganar que tiene que ver con el hecho de luchar por algo, estos términos eran utilizados para cuestiones atléticas completamente contrarias con la cuestión educativa, sin embargo, muchos conceptos en la educación son tomados de otras áreas o acepciones diferentes para explicar un concepto específico. Es el caso del uso de las competencias en el ámbito laboral como lo menciona Mc Cleland (1994) en una publicación de Moreno (2010), la psicología laboral se trasladó al ámbito escolar durante la década de los setentas para observar los niveles de desempeño del desarrollo profesional, ya que, empezaron a surgir críticas del sector productivo a la educación superior por no atender las necesidades del campo laboral.

La Educación Basada en Competencias (EBC) es la modalidad educativa que satisface al sector productivo y de servicios por medio del saber hacer, no únicamente de la acumulación de conocimientos. Por ello los países a partir de la globalización cambian sus políticas para transformar el ámbito educativo hacia competencias que cumplan las normas laborales de eficiencia que describen las habilidades y aptitudes necesarias para el trabajo. Las competencias implican el desempeño de habilidades y conocimientos en situaciones determinadas por el medio, es decir, el contexto en el que se utilicen, pero también tienen diferentes niveles que van desde lo básico o rutinario, lo medio que puede contener alguna resolución de problemas y lo alto que pretende una anticipación de problemas a través de mayores conocimientos en el modelo de Guerrero, Acosta y Taboada (1999) leído en una publicación de Carlos (2008).

Las competencias se pueden clasificar en: básicas que son las necesarias para realizar alguna tarea como leer o escribir; genéricas que son las utilizadas para el desempeño de diversas ocupaciones del sector productivo y las específicas que se utilizan para procedimientos específicos como ajustar controles de máquinas, por lo que la educación se basará en las demandas del trabajo y no en lo que las escuelas planean siendo un cambio radical entre el estilo tradicional que solo maneja el contenido teórico, se centra en el profesor con poca práctica de lo aprendido y el modelo basado en competencias EBC donde lo fundamental es el desempeño, el estudiante y el logro de las competencias.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en 1999 mencionaba el término de competencia como la suma de varios tipos de habilidades y comportamientos hacia alguna actividad o tarea, lo que nos demuestra cómo se van transformando los conceptos pero siguiendo la intención de la globalización hacia un enfoque técnico-laboral. El desarrollo de las competencias a nivel mundial tiene gran interés de lograr un

carácter integrador de saberes teóricos, procedimentales y actitudinales hacia la realización de una tarea a través del desarrollo del pensamiento complejo en situaciones reales (Zabala & Arnau, 2007), dejando a la educación la tarea de realizar cambios donde se prepare a los alumnos no solo para el trabajo sino también para la vida.

Reformas curriculares en México

El Modelo Educativo Basado en Competencias (MEBC) inicia en 1990 en México pero únicamente en la educación media superior tecnológica, mientras que en la educación básica los cambios más notables surgen con el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica ANMEB (1992) que permitió observar las fallas del sistema educativo principalmente con tres aspectos: “la descentralización del sistema educativo, una reforma curricular y pedagógica para la educación básica obligatoria y la formación inicial de los maestros” (Zorrilla Fierro, 2002, p. 3). La descentralización era necesaria para cambiar del estado tradicional hacia la autonomía de las escuelas por medio de los gobiernos estatales y la reorganización del sistema educativo a partir de la reforma al Artículo 3º de la Constitución y la promulgación de la Ley General de Educación ocurridas en 1993, dejando al gobierno federal las funciones normativa, compensatoria y de evaluación, y a los estados la operación del sistema.

Los propósitos de este acuerdo, fueron la calidad y la equidad para lograr una transformación de la educación con reformas que lograran mejorar las propuestas pedagógicas pero en la práctica cotidiana no se lograron resultados y los niveles de aprovechamiento siguieron mostrando desigualdades en las diferentes regiones del país hacia el año 2000. El problema fue que las estructuras no cambiaron y al tratar de realizar modificaciones no se tomara en cuenta la historia,

las tradiciones y la cultura de cada región, intentando innovar sin considerar lo establecido para la realización de una transición que mejorara la eficiencia del sistema educativo.

Reforma curricular en Preescolar

El inicio de los procesos educativos en México para cambiar la gestión, formación, capacitación y materiales fue la reforma curricular en preescolar ocurrida en 2004, en la que se plantean campos formativos que organizan, regulan y articulan los espacios curriculares, considerando en un inicio: desarrollo personal y social; lenguaje y comunicación; pensamiento matemático; exploración y conocimiento del mundo; expresión y apreciación artísticas; desarrollo físico y salud (Sandoval & Lujan, 2016, p.40). La obligatoriedad de la educación preescolar inicia desde 2002 pero el aumento de la matrícula se incrementó por la incorporación paulatina de las mujeres al área laboral, quienes requerían incluir a sus hijos en actividades y tiempo escolar, sin embargo esta gran demanda generó el surgimiento de otras opciones como las guarderías institucionales, particulares y las subsidiadas por la Secretaria de Desarrollo Social (SEDESOL).

La responsabilidad para atender a los niños en México no solo se realizaba por educadoras sino por personal que en algunos casos tenían carreras técnicas en puericultura y en otras no tenían ninguna preparación, por lo que la educación se mantenía en el esquema tradicional privilegiando “el currículo oculto, la enseñanza tácita de las normas y expectativas sociales” (Apple, 2016, p. 64) pero solo desde la intuición de las maestras y sus referentes personales, marcando en mayor medida la desigualdad en el alumnado y las escuelas. Sin embargo, se buscaron opciones para subsanar estas situaciones a través de cursos de nivelación pedagógica para maestras que tenían otra preparación como pedagogía y psicología, impartidos por la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y posteriormente con el examen del Centro Nacional de Evaluación (CENEVAL).

Poco a poco la educación preescolar se va transformando y es en 2011 con el Programa de Educación Básica de Preescolar (PEBP) donde se procuran las necesidades de cada niño por medio de experiencias educativas que les permitan desarrollar competencias afectivas, sociales, comunicativas y cognitivas, a partir del logro de estándares de competencias de aprendizaje dentro de los diferentes campos formativos. Esta transformación se realiza también por la integración del nivel inicial en el preescolar, logrando la atención formal en la educación básica de los niños a partir de los tres años de edad y en tres grados diferentes. Estos nuevos planes y estructura del preescolar requieren también una mayor formación y profesionalización de las docentes para desarrollar el modelo basado en competencias y lograr una educación integral que se articule con los siguientes niveles educativos.

Reforma curricular de Secundaria

La reforma en el nivel de secundaria ocurre en el año 2006 y forma parte de un proceso que inicia con su obligatoriedad a partir de 1993, cuando el estado se hace responsable de dar acceso y permanencia a este nivel a todos los alumnos que provienen de nivel primaria. Pero es hasta 2002 cuando se valora “la eficacia de la educación secundaria, considerando las oportunidades para la permanencia de los estudiantes en las escuelas, la deserción, el bajo aprovechamiento académico” (Cuervo, Mora, & García-Salcedo, 2009, p. 158), entre otros aspectos referentes a las condiciones de las escuelas, lo que originó que se comenzaran diálogos para realizar cambios en el plan de estudios con la colaboración de maestros, directores y especialistas de todo el país.

Para 2005 se concretaron las propuestas de la Reforma de Educación Secundaria (RES) y se aplicó en algunas escuelas que funcionaron como piloto o prueba para iniciar su implementación

paulatina, ya en 2006 la RES se introdujo a todas las escuelas en primer grado. En el siguiente ciclo segundo grado y ya para “el ciclo escolar 2008-2009 que dio comienzo el 18 de agosto de 2008 está presente en la totalidad de la Educación Secundaria” (Cuervo et al., 2009, p. 159). Con la RES se modifica la carga académica y origina la salida de las materias de Historia, Formación Cívica y Ética e Introducción a la Física y a la Química en primer grado, además de generar la concentración de las materias de Biología y Educación Ambiental en Ciencias I, en segundo grado Ciencias II con énfasis en Física y en tercer grado Ciencias III con énfasis en Química.

Artes-Música

Menciono este tema para mostrar los cambios ocurridos en mi práctica docente durante las diferentes reformas curriculares, ya que, en la materia de Expresión y apreciación Artísticas no existía un programa nacional que apoyara el trabajo del maestro de secundaria y solo existían materiales a nivel primaria sobre las manifestaciones artísticas. Con la Reforma Educativa de Secundaria (RES) en 2006 surge el programa de estudio de Artes para todas las escuelas secundarias, cambiando además el nombre de la asignatura y dando argumentos pedagógicos para la organización de los conocimientos, habilidades y actitudes de los adolescentes. El programa de Artes SEP (2006), organiza los contenidos de cada grado en cinco bloques que contienen los propósitos, aprendizajes esperados y sugerencias que permiten profundizar o contar con recursos para abordar los diferentes contenidos.

Las Artes en secundaria permiten desarrollar en el alumno la sensibilidad, la creatividad y la valoración de los productos artísticos de distintas culturas en sus diferentes áreas artísticas así como una interacción diferente a otras materias por su aspecto práctico, su aprehensión y goce

estético. Su planteamiento didáctico se desarrolla a través de tres ejes que son: expresión, apreciación y contextualización artísticas, por medio de las cuales se acerca al alumno a las formas de hacer arte, el conocimiento de los artistas y las condiciones en que desarrollaron su creatividad, como las características de su cultura, sociedad y contexto. Además de poder comunicarse por medio de las Artes Visuales, Danza, Música o Teatro.

En la asignatura de Artes-Música que imparto a nivel de secundaria las reformas curriculares me han permitido no solo explorar y experimentar las diferentes manifestaciones artísticas sino brindar un conocimiento específico, como lo menciona el Programa de Artes-Música (2006) “la intención es profundizar en un saber artístico que posibilite aprendizajes significativos y el desarrollo de competencias para enfrentarse a los retos del mundo actual” (p. 8), lo cual implica la colaboración de la asignatura en la educación integral, promoviendo la expresión de los estudiantes, el desarrollo de un juicio crítico y la valoración de las expresiones humanas.

Tutoría

Como docente de artes en secundaria me enfrento con ciertos conflictos en el aula que se describirán en el apartado sobre el diagnóstico de la problemática y que han motivado este proceso de formación, tomando en cuenta que los aspectos socioemocionales en la escuela secundaria se han fortalecido con la creación de nuevas materias en la RES como la asignatura de Tutoría que en 2011 se generalizó para los tres grados y en la cual estoy comisionado con un grupo de tercero. Esta asignatura promueve en los adolescentes “procesos de autoconocimiento, diálogo, reflexión, autorregulación, desarrollo de habilidades, asertividad, identificación de factores de riesgo y de protección” (SEP, 2011, p. 19), lo cual se ve reforzado con la asignación de una hora a la semana

del horario escolar , ya que, en el modelo anterior los tutores docentes tenían que trabajarla dentro de sus clases.

Dentro de la clase de Tutoría se implementó desde el año 2016 el Plan Nacional de Convivencia Escolar (PNCE), que es un programa de talleres de convivencia desarrollado en el horario de la clase mediante actividades que se dividen en once sesiones de trabajo, cuatro para la definición del producto y siete para la construcción del mismo. Contempla cuatro fases que se desarrollan por grado alrededor de una temática, “Autoestima y manejo de emociones: me conozco y me quiero como soy para primer grado; las reglas de convivencia: dialoga y resuelve para segundo y todas las familias son importantes para tercero. Todas con la elección de un producto de trabajo seleccionado entre obra de teatro, juego didáctico, campaña de difusión o modelo de debate.

Esta propuesta de mejora en la convivencia sirvió para la observación participativa y el descubrimiento de cualidades en el grupo que generalmente no se desarrollan en otras clases, sin embargo, el tiempo es insuficiente para la acción tutorial teniendo en cuenta la gran cantidad de aspectos que se deben trabajar con el alumnado, entre ellos los conflictos que surgen dentro del aula y la necesidad de mediar las interacciones didácticas entre docentes y alumnos debido al estilo tipo conferencia de algunos maestros que no toman en cuenta las necesidades de aprendizaje de los alumnos y las estrategias, objetivos y estilos de enseñanza, por lo que los alumnos se enfrentan a muchos tipos de realidades educativas en las que deben esforzarse para entender las exigencias y/o formas de trabajo, lo que en ocasiones incrementa la dificultad para el aprendizaje y genera actitudes de apatía, molestia o abandono.

Reforma curricular de Primaria

La educación primaria fue el último nivel de educación básica en realizar la reforma educativa y también se produce de manera gradual, iniciando en 2009 por niveles: primero- segundo, tercero-cuarto y quinto-sexto. De esta manera en 2011 se encontraban implementadas todas las reformas y da inicio “la articulación de los tres niveles de educación básica con el fin de configurar un solo ciclo formativo coherente en sus propósitos, énfasis didácticos y prácticas pedagógicas” (Ruíz, 2012, p. 53), conocida como Reforma Integral de Educación Básica (RIEB) que adopta el enfoque por competencias, la formación continua de docentes para que adquieran las competencias para mejorar su práctica y fomentar su actualización constante para el logro de resultados de aprendizaje en los alumnos.

Reforma Integral de Educación Básica

La RIEB, requirió del docente la innovación en la planeación del diseño de situaciones didácticas acordes con los intereses, conocimientos previos y diversidad de los estudiantes para lograr los aprendizajes esperados del nuevo currículum, basándose en las competencias del perfil de egreso y los estándares curriculares. A partir de nuevas estrategias e instrumentos se deberán identificar las dificultades para la mejora, generar ambientes de aprendizaje adecuados y utilizar actividades de trabajo colaborativo para atender la inclusión y la diversidad, considerando a la evaluación de los aprendizajes como “el proceso que permite obtener evidencias, elaborar juicios y brindar retroalimentación sobre los logros de aprendizaje de los alumnos a lo largo de su formación” (SEP, 2011, p. 35), lo cual parte desde un enfoque formativo que contemple criterios de evaluación anticipados a los alumnos y padres de familia.

La evaluación en la RIEB contempló tres tipos: la diagnóstica que se refiere al conocimiento de los conocimientos previos del alumno, la formativa que se realiza durante los procesos de aprendizaje y la sumativa que corresponde a la acreditación en primaria y secundaria. Junto a la evaluación realizada por docente se encuentran otros grupos de trabajo como el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) que tenía la finalidad de diseñar y reportar el proceso de desarrollo de competencias a través de las cartillas y de las evaluaciones a nivel nacional de los alumnos que se aplican en diferentes momentos.

Proceso didáctico

A nivel nacional las evaluaciones han influido de manera importante para el desarrollo de políticas públicas que orientan la educación en el país a partir de la transformación del modelo educativo y los cambios necesarios para responder a las necesidades del país. En el año 2000 México participo en la primera evaluación internacional del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) que está diseñando para conocer las competencias, es decir, “las habilidades, la pericia y las aptitudes de los estudiantes para analizar y resolver problemas, para manejar información y para enfrentar situaciones que se les presentarán en la vida adulta y que requerirán tales habilidades” (OCDE, 2018), pero las características de la educación mexicana que se basaba solo en la transmisión de conocimientos dio resultados muy bajos.

La prueba PISA es un proyecto de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) que está formada por varios países cuya intención es formular políticas para el crecimiento económico y el empleo a nivel mundial. Esta prueba es una forma de medir la enseñanza obligatoria tomando una muestra representativa de la población de alumnos cercanos a

los 15 años y contempla las áreas de lectura, matemáticas y competencia científica, con lo que se obtendrán resultados que ayuden a los países a orientar sus políticas por tal motivo se realiza cada tres años. Los resultados generalmente tienen que ver con las condiciones económicas de los países de acuerdo con las características de sus servicios públicos y cuidado de su programa educativo.

Los bajos resultados de México en la primera aplicación PISA y los estudios regionales de la UNESCO derivaron en la búsqueda de una educación de calidad a través del Programa de Escuelas de Calidad desarrollado del 2001 al 2006, teniendo como propósito revertir el bajo aprovechamiento a través de la práctica pedagógica, la gestión escolar y la infraestructura física, brindándoles recursos y fomentando la participación social a través de los Consejos de Participación Social en la Educación (CEPSE). En este periodo se crearon evaluaciones nacionales producto de pruebas muestrales de aprendizaje realizadas con anterioridad y el desarrollo de “una nueva generación de pruebas de aprendizaje, denominadas Exámenes de la Calidad y el Logro Educativo (EXCALE), que se aplicaron por primera vez en 2005” (Martínez, 2015).

La prueba EXCALE es una evaluación muestral donde cada alumno responde solo una parte de ella a partir de aplicaciones controladas por personal ajeno a las escuelas, se realiza cada cuatro años y sus resultados expresan el nivel de aprendizaje del sistema educativo por lo que “no tiene el propósito de reportar calificaciones para cada estudiante, sino a nivel de grupos de interés en la población” (Martínez, 2015, p. 55), lo que indica que los resultados muestran el nivel de logros a nivel nacional, por entidad y nivel educativo. Consta de preguntas abiertas y cerradas basadas en los planes y programas de estudio para el dominio de temas, contando con la aplicación de cuestionarios de contexto.

Otra prueba que surge en este periodo es la Evaluación Nacional para el Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE) que se aplica a todos los alumnos, en un inicio de tercero a sexto grado de primaria y posteriormente de secundaria a educación media superior. El propósito de esta prueba es tener el nivel de aprendizaje de cada niño, sin embargo, los datos de esta prueba comenzaron a utilizarse para otorgar estímulos al programa de Carrera Magisterial y en el sector privado para promocionar la eficiencia de las escuelas particulares con miras de sus avances.

El uso de las evaluaciones para otros fines las hace injustas, ya que, tienen una validez técnica en su diseño que no debe cambiarse porque se puede viciar y generar la idea de que lo importante en la evaluación solo es el resultado, provocando un estancamiento en el aprendizaje y limitando los conocimientos al contenido de la prueba. Por otro lado, la evaluación en nuestros tiempos debería ser auténtica y estar “compuesta por tres elementos: basarse en ejecuciones, ser realista y tener gran valor instruccional” (Carlos, 2010, p. 48), lo cual nos indica que la evaluación debe tomar en cuenta la forma en que el alumno utiliza los contenidos para realizar algo, vincularse con la realidad al ser útil para él y servir para mejorar la enseñanza.

Por otro lado, la evaluación es la tercer parte del proceso didáctico en el aula siendo necesarias la planeación e instrumentación para considerar ¿quién evaluará?, ¿para qué?, ¿qué se evaluará?, ¿cómo y cuándo ocurrirá? La planeación al contrario, se refiere a lo que se piensa antes de una clase o curso y las acciones que se proponen realizar, así como con que materiales a utilizar para que el alumno logre su aprendizaje y cómo comprobarlo. Al respecto existen también preguntas que pueden ayudar en la elaboración de una planeación didáctica: “¿Cuáles son los propósitos o metas por alcanzar de la enseñanza?, ¿qué acciones deben hacerse para conseguirlos? y ¿cómo saber si se ha logrado lo propuesto?” (Carlos, 2013, p. 99). Los docentes cometemos el

error de no realizar estas preguntas dejando la planeación para dosificación de contenidos y recursos.

A veces la planeación se realiza en formatos exigidos por la escuela o proporcionado por otra fuente, también es común la repetición de la planeación del año anterior con pequeñas modificaciones o solo con cambio de fecha y ciclo. Esto ocurre por varias causas, como la falta de revisión y/o retroalimentación por parte de las autoridades conformándose sólo con su cumplimiento puntual; el desconocimiento de los elementos que requiere una planeación didáctica y la falta de tiempo de dedicación en su diseño, entre otras. La planeación tiene grandes ventajas en las que “el profesor sistematiza el trabajo a realizar, prepara lo que requerirá, se acopia de las ayudas o materiales necesarios y diseña los instrumentos de evaluación a utilizar” (Carlos et al., 2013), lo que permitirá eficientar el tiempo de clase y poder anticipar imprevistos.

Planear requiere conocer a los alumnos para lograr adecuar los contenidos a sus intereses, necesidades, características y contexto, integrando en las competencias diferentes saberes: declarativos, procedimentales y actitudinales, desarrollando actividades secuenciales para conseguir los aprendizajes esperados, contempladas en la planeación didáctica donde se consideren los principales elementos orientadores de la labor docente y la evaluación a través de instrumentos que permitan reunir evidencias objetivas y cualitativas del logro y del proceso de los alumnos. En una planeación didáctica se consideran los elementos de la competencia, la metodología a utilizar, la secuencia de actividades y la propuesta de evaluación.

La parte donde se operará la planeación se denomina instrumentación didáctica que corresponde al segundo momento didáctico y se relaciona con la forma en que el docente sirve como mediador, considerando los conocimientos previos, los contenidos relevantes y significativos, el desarrollo, la actitud, la autoestima y el autoconcepto del estudiante entre otros

aspectos para lograr el aprendizaje de competencias. Estos aspectos son necesarios y “lo ideal para lograr enseñar competencias de manera integrada es utilizar los métodos activos, como, por ejemplo, son: el aprendizaje colaborativo, el estudio de caso, los proyectos y la solución de problemas” (Benito, Bonson & Icarán, 2007, citados en Carlos et al., 2013, p. 103).

El uso de metodologías activas en la labor docente permite lograr el desarrollo de diferentes competencias en los alumnos, favoreciendo su autonomía, autorregulación, trabajo colaborativo y procesos de reflexión a partir de la experiencia e intereses. Estas metodologías permiten integrar diferentes tipos de conocimientos, procesos cognitivos, destrezas, habilidades y actitudes que permiten un papel activo de los estudiantes, ya que “parten de los intereses del alumno, le permiten participar en actividades que le posibilitan intercambiar experiencias, involucran procesos de reflexión, lo ponen en contacto con su entorno y lo preparan para la vida” (Carlos et al., 2013, p.123).

El enfoque por competencias demuestra que la educación es un proceso complejo donde “resulta indispensable diseñar estrategias de formación y acompañamientos cercanos a los docentes, sensibles a sus contextos y necesidades específicas” (Ruíz, 2012, p. 59), para adquirir los conocimientos de los nuevos programas o reformas educativas, sin embargo, cuando ha sido necesaria esta capacitación las estrategias utilizadas para la difusión e implementación de programas son insuficientes, ya que, generalmente se utiliza el modelo de cascada y la información por diversas razones no llega al docente o en ocasiones no se toma en cuenta el contexto de capacitación derivando en el envío insuficiente de materiales.

Esta falta de capacitación hacia el docente y de recursos en las escuelas muestra la ineficacia de las reformas educativas ante las necesidades reales del Sistema Educativo Nacional

(SEN) y sus deficiencias observadas en las diferentes pruebas PISA donde los promedios de nuestro país siempre resultan inferiores al de la OCDE, ante estas situaciones se han buscado diferentes caminos para lograr la mejora del sistema educativo ante el gran rezago escolar pero las reformas han estado ligadas a otros intereses políticos, económicos y en la última ocurrida en 2017 laborales cuyo objetivo lejos de ser un beneficio hacia la educación estaba encaminada a imponer controles hacia las fuerzas sindicales y lograr beneficios a través de las llamadas reformas estructurales.

Aprendizajes Clave. ¿Una nueva reforma pedagógica o laboral?

Las reformas estructurales (educativa, energética y de telecomunicaciones) fueron parte de la estrategia de organismos civiles, empresariales, internacionales y partidistas a través del llamado “*Pacto por México* del 2 de diciembre de 2012-que comprometía a los tres principales partidos del país a realizar una serie de acciones legislativas y de política pública para el logro de compromisos signados” (Flores, 2017, p. 104), lo que se inició con la Reforma Educativa y se fundamentó a través de cambios inmediatos a la Constitución, siendo propuesta la reforma a los Artículos 3º y 73 en materia educativa apenas 10 días del inicio del gobierno de Enrique Peña Nieto (EPN) en el año 2012 y aprobada en tiempo record para promulgarse dos meses después el 26 de febrero de 2013.

En ese mismo año fue encarcelada la lideresa del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) para debilitar la fuerza del magisterio y el catorce de noviembre fue promulgado el decreto para la creación de la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente que era la principal intención de la Reforma, es decir, anular los derechos laborales del

magisterio, situación que se legitimó a través de la campaña de desprestigio ocurrida en 2012 por la organización de Mexicanos Primero con su película *De panzazo*, en la cual “*acusaron* a los docentes de ser incapaces, y los *acosaron* de forma incesante, principalmente a través de los comentarios e imágenes en los medios de comunicación” (Gil Anton, 2018, p. 308), lo cual ante la opinión pública justificaba la aplicación de exámenes a todos los docentes como si con la evaluación de los maestros se consiguiera elevar la calidad del SEN.

Esta Reforma Educativa iniciada en 2013 tenía la intención de mejorar la calidad y equidad en la educación iniciando con la creación de foros de consulta en el año 2014, tomando en cuenta diferentes aportaciones que originaron la propuesta para actualizar el modelo educativo en 2016 a través de tres documentos (SEP, 2017):

- *Carta sobre los Fines de la Educación en el Siglo XXI*. Expone de manera breve que mexicanas y mexicanos se busca formar con el Modelo Educativo.
- *Modelo Educativo 2016*. Desarrolla, en cinco grandes ejes, el modelo que se deriva de la Reforma Educativa, en otras palabras, explica la forma en que se propone articular los componentes del sistema para alcanzar el máximo logro de aprendizaje de todas las niñas, niños y jóvenes.
- *Propuesta Curricular para la Educación Obligatoria 2016*. Contiene un planteamiento curricular para la educación básica y la media superior, y abarca tanto los contenidos educativos como los principios pedagógicos.

Estos tres documentos son sometidos a discusión durante dos meses del 2016 para la determinación del Plan y programas de estudio de educación básica organizándolos en tres componentes que son: la formación académica, el desarrollo personal y social de los alumnos y la autonomía curricular.

Otro de los cambios fue del enfoque por competencias al de aprendizajes clave, concepto que está fundamentado en un texto de César Coll pero que no aparece como tal siendo solo una adaptación incorrecta de las competencias clave así como desvirtuando los conceptos de “lo básico imprescindible y lo básico deseable” (Coll & Martín, 2006).

El texto descompuesto del artículo de César Coll en el Plan y programas de estudio, orientaciones básicas y sugerencias de evaluación (SEP, 2017) dice:

Un aprendizaje clave “un conjunto de conocimientos, prácticas, habilidades, actitudes y valores fundamentales que contribuyen sustancialmente al crecimiento integral del estudiante, los cuales se desarrollan específicamente en la escuela y que, de no ser aprendidos, dejarían carencias difíciles de compensar en aspectos cruciales para su vida.

El logro de aprendizajes clave posibilita que la persona desarrolle un proyecto de vida y disminuye el riesgo de que sea excluida socialmente. En contraste, hay otros aprendizajes que, aunque contribuyan al desarrollo de la persona, pueden lograrse con posterioridad a la educación básica o por vías distintas a las escolares (p. 111).

Lo cual indica una incorrecta adaptación, además de que en el texto de Coll se hace referencia al sistema español y al enfoque por competencias haciendo una reflexión acerca de la sobre carga de contenidos y la necesidad de establecer lo básico imprescindible y lo básico deseable en la educación básica, mientras que el modelo mexicano solo se concreta en los aprendizajes esperados que definen lo que se busca que logren los estudiantes al finalizar el grado escolar

Los aprendizajes clave para la educación integral en México se organizaron en tres componentes curriculares mencionados con anterioridad que agrupa a los diferentes campos, áreas o ámbitos: Lenguaje y Comunicación, Pensamiento Matemático y Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social en los campos de Formación Académica; Educación Física, Educación Socioemocional y Artes en las áreas de Desarrollo Personal y Social; ampliar la formación académica, potenciar el desarrollo personal y social, Nuevo contenidos relevantes, Conocimientos regionales y Proyectos de impacto social en los Ámbitos de Autonomía Curricular.

Tanto los Campos de Formación Académica como las áreas de Desarrollo Personal y Social tendrán los mismos objetivos curriculares y horas lectivas a nivel nacional, pero los ámbitos de Autonomía Curricular responderán a las necesidades educativas e intereses de cada alumno. La implantación de esta Autonomía Curricular fundamentó también la desaparición de los talleres a nivel secundaria y la creación de los Clubes que no tenían un planteamiento firme siendo interpretados de maneras muy diversas, como mantener su funcionamiento solo con los maestros que se habían quedado sin horas de taller, utilizar todas las horas de servicio de los docentes, aplicar los clubes por grupo, combinar los grupos de un mismo grado, generar grupos de diferentes grados y la más idónea, que los propios alumnos seleccionaran su club.

Esta gran variedad de formas dependía de la cantidad de personal docente en la escuela y dependía de la interpretación que realizara el directivo de la escuela, en mi caso particular se organizó desde un inicio combinando a los seis grupos de la secundaria y asignando clubes de manera trimestral, lo que me permitió generar un aprendizaje intercultural donde se aprovecharon diferentes estrategias de aprendizaje colaborativo como el aprendizaje entre pares, la elaboración del reglamento, asambleas de alumnos, proyectos musicales, entre otras. Sin embargo, al siguiente

trimestre la dirección de la escuela modificó el tiempo considerando que cada trimestre los alumnos deberían participar en un club diferente cada día y cambiar nuevamente en el último trimestre.

El propósito del Modelo Educativo 2017 era contribuir a formar ciudadanos libres, responsables e informados para vivir en plenitud en el siglo XXI, concretando los aprendizajes clave con los aprendizajes esperados que gradúan progresivamente los conocimientos, las habilidades, las actitudes y los valores que se buscan logre el alumnado al final del ciclo escolar, es decir las competencias. Estos aprendizajes eran los referentes para desarrollar la planeación y evaluación del profesor así como los alcances de los alumnos durante los diferentes grados y niveles de la educación básica. Su puesta en marcha se realizó con la distribución de los planes y programas de estudio en todos los niveles y el curso virtual del Nuevo Modelo Educativo.

Nueva Escuela Mexicana

Al darse el cambio de gobierno el 1º de diciembre de 2018 iniciaron las primeras noticias sobre cambios educativos propuestos por el Presidente Andrés Manuel López Obrador como cancelar la Reforma Educativa anterior, restaurar los derechos laborales de los docentes y entre los más importantes eliminar el examen de permanencia. De esta manera se inicia el cambio del Modelo Educativo 2017 cuyo énfasis estaba en las escuelas con la estrategia denominada Escuela al Centro error que corrigieron después, para transitar a la Nueva Escuela Mexicana cambiando la mirada hacia el aprendizaje y desarrollo integral de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes, así como la derogación de la reforma 2013 en materia educativa (SEP, 2019).

A partir de diferentes cambios en la Constitución durante el año 2019 se han ido implementando acciones para reivindicar la imagen y condiciones del magisterio, reconocer la labor de las maestras y maestros en esta transformación y tener nuevamente certeza laboral promoviendo además diversos cambios en las leyes secundarias que recuperarán la rectoría del estado en la educación y sentará las bases de la Nueva Escuela Mexicana alcanzando un acuerdo educativo nacional, por lo que “la educación impartida por el Estado será obligatoria, universal, pública, inclusiva y laica” (SEP, 2019, p. 34), lo que implicará un proceso largo para lograr el plan de estudios y que se observa en la siguiente línea del tiempo:



Es necesario que la política educativa tome en cuenta los cambios que ha sufrido nuestra sociedad y cultura a partir de la globalización como la rapidez de los medios de comunicación a través de la tecnología principalmente en el uso comercial, el desarrollo en conocimientos

avanzados como la biogenética y el uso de materiales nuevos por las grandes empresas pero que afecta la competencia para los pequeños productores. En el ámbito social las interacciones se han modificado a partir de la sociedad del conocimiento que ahora produce inmediatez del internet y las nuevas relaciones a través de las redes sociales, que genera un mayor aislamiento de las personas dificultando en ocasiones la convivencia tanto en la familia como en la escuela.

Los docentes debemos considerar los cambios en la sociedad, las estructuras familiares tan diversas que existen y la creciente necesidad de trabajar de ambos padres lo que provoca que no exista acompañamiento suficiente en casa, por lo que requerimos una capacitación puntual en estrategias y metodologías que permitan lograr una practica educativa donde el alumno se sienta comodo en la escuela desarrollando un clima social escolar agradable, se le brinde el acompañamiento que requiere en sus necesidades de aprendizaje y se le brinden las condiciones para su desarrollo integral aprovechando todo su potencial por medio de la comprensión, motivación e interés en su formación a partir de este enfoque educativo.

La Nueva Escuela Mexicana parte de un enfoque humanista que toma en cuenta los aspectos del civismo, la salud física y mental, la inclusion, la interculturalidad y sobre todo que ayude a resolver problemas sociales. “El nuevo humanismo tiene que plantearse las formas pertinentes para resolver problemas planetarios que atentan con la propia humanidad, los problemas locales deben atender los problemas globales de subsistencia de la especie humana” (Segura, 2020, p. 49), lo cual nos expresa los compromisos y responsabilidades como docentes hacia la formacion y fortalecimiento no solo de los alumnos sino de la sociedad en general, sin embargo, este nuevo enfoque no se ha podido implementar como tal ante la emergencia sanitaria.

Aprende en Casa

La responsabilidad y compromiso del magisterio son requeridos por la sociedad en este periodo de aislamiento preventivo de alumnos, familias y sociedad en general ante la presencia en nuestro país del virus SARS-CoV2 que provoca la enfermedad denominada COVID-19, donde una realidad nunca imaginada por los adultos ha roto las paredes de la escuela para descubrir muchos sentimientos y valores en las personas como la comprensión, la empatía y la solidaridad entre otras, mostrando la verdadera vocación del magisterio que en muchos casos se había empolvado y resguardado en un caparazón burocrático, insensible y renuente a las condiciones de los alumnos, sus necesidades y sentimientos.

Es una oportunidad importante para transformarnos como docentes y como sociedad a partir de este distanciamiento físico, lo cual ha generado una mayor cercanía con las familias a partir de la tecnología ya que antes no era posible establecer comunicación por las diferencias de horario y la dificultad de asistir a la escuela en diversos horarios para platicar con los docentes. Además, ahora nuestras clases irrumpen la privacidad de los hogares a través de videoconferencias de acompañamiento síncrono con los grupos de clase o el uso de otros medios electrónicos como el whatsApp, correo electrónico y la plataforma Classroom entre otros de manera asíncrona, lo que ha implicado una revolución de cursos virtuales y la capacitación de profesores en herramientas digitales en poco tiempo.

La formación digital docente se ha ofertado desde hace más de diez años, sin embargo, tanto los docentes como las autoridades no le otorgaron gran importancia por la dificultad de tener un escenario cercano para su aplicación por lo que en este último semestre el magisterio ha tenido que alfabetizarse digitalmente en las herramientas necesarias para la educación a distancia pero se

descuida el ámbito pedagógico y su implementación se encuentra llena de grandes obstáculos como la idea de que la educación presencial y a distancia es lo mismo solo que a través de un monitor, situación que ocurre con la actual implementación del programa Aprende en Casa.

El programa Aprende en Casa implementado por la Secretaría de Educación Pública (SEP) a través de las diferentes cadenas televisivas y de radio durante este periodo de aislamiento desafortunadamente no contempla las necesidades de aprendizaje de los alumnos, las habilidades superiores del pensamiento que requieren como el análisis y la síntesis de contenidos extensos en las diferentes materias, los cuales son recitados en los programas sin ningún esquema u organizador que guíe el aprendizaje del alumno así como preguntas imposibles de anotar solo con escucharlas y retos que en ocasiones requieren varias horas para su realización. En nuestro país la educación siempre se ha basado en el sistema presencial y no se abordan contenidos para que los alumnos puedan realizar los trabajos de forma autodidacta, lo cual es una desventaja o barrera para muchos alumnos que además de ver la programación por televisión se ven obligados a recurrir a las repeticiones por internet para realizar los resúmenes, retos o simplemente para escribir las preguntas.

El tiempo que actualmente requieren los alumnos para lograr el cumplimiento de trabajos sobrepasa las actividades que realizaban en la educación presencial y será interesante conocer en que tiempo se reflexionará sobre esos contenidos para lograr los aprendizajes. Junto con todas las dificultades técnicas y pedagógicas de la educación a distancia está la salud emocional de los alumnos ante esta nueva realidad de confinamiento y como lo menciona Marchesi (2014) “la sensación que tienen los alumnos sobre lo que valen o sobre lo que son capaces de hacer, es decir, su autoestima, es una de las dimensiones psicológicas que tienen una mayor relación con las

dificultades de aprendizaje” (p. 96), lo cual requiere del docente brindar el acompañamiento pedagógico pero al mismo tiempo motivar, ser empáticos y darles seguridad para continuar esforzándose.

2.2 Contexto Comunitario

La Escuela Secundaria Diurna No. 30 “Don Benito Juárez” de Tiempo Completo, sin ingesta de alimentos, se ubica en la calle de Monte Cáucaso 935, Colonia Lomas de Chapultepec, zona residencial y comercial, ubicada en la Delegación Miguel Hidalgo, el oeste de la Ciudad de México, Código postal 11000. La colonia Lomas de Chapultepec es básicamente una zona residencial donde se ubican varias embajadas y lujosas residencias, entre los servicios más cercanos se encuentra un banco, dos exclusivos restaurantes y una gasolinera. A diez minutos se pueden encontrar papelerías, mercado, centro comercial y a treinta minutos el Instituto Nacional de Perinatología.

El principal acceso al plantel es por Avenida Paseo de la Reforma por el oriente y poniente, limita al norte con la calle de Alpes donde se encuentra la Barranca de Barrilaco que es una zona con diversos tipos de árboles, pastos y plantas; al sur con la parte posterior de la primaria Chapultepec y a una cuadra de la Avenida Paseo de la Reforma; al este con la calle Prado Sur donde se localiza el parque del Perú y al oeste con la calle Monte Líbano. El transporte público de camiones que circula por Avenida Paseo de la Reforma del oriente hacia la escuela proviene de la zona de la Villa, pasando por las estaciones del metro Hidalgo, Chapultepec y Auditorio respetivamente y en sentido contrario los camiones que vienen de Santa Fe.

Esta escuela oficial depende de la Secretaría de Educación Pública y a nivel Ciudad de México pertenece a la Coordinación Sectorial de Educación Secundaria en la Dirección Operativa No.1 de Educación Secundaria en la delegación Miguel Hidalgo. La Secundaria No. 30 “Don Benito Juárez” forma parte de la Zona Escolar 19 junto con las siguientes escuelas oficiales: Escuela secundaria diurna No 20 “José Arteaga”, la Escuela Secundaria diurna No. 66 “Ida Appendini Dagasso” en el turno matutino y vespertino, la Escuela Secundaria Diurna No. 94 “Giuseppe Garibaldi” en sus turnos matutino y vespertino. También está integrada por las escuelas particulares: Instituto Mexicano Regina, Colegio del Bosque, La Comunidad Educativa Tomás Moro, el Instituto Rosedal, El Instituto Cumbres y el Liceo Franco Mexicano.

Los alumnos de la escuela Secundaria Diurna No. 30 provienen de un nivel socioeconómico de clase media y clase media baja, 211 alumnos viven en la Ciudad de México en colonias populares como Chamizal, Vista Hermosa y Santa Fe, mientras que los 50 restantes en municipios del Estado de México. Esta información se tomó de las hojas de datos que los padres llenan al inscribir a sus hijos en el plantel de las cuales se obtuvo que el nivel educativo de los padres de familia de los cuales existe un 10.3% que solo terminaron la primaria, un 33.8% que sólo la secundaria, un 26.1% la preparatoria, un 12.8% alguna carrera técnica, un 15% la licenciatura, sólo 10 de todos los padres de familia cuentan con maestría y el 2% no concluyeron la primaria.

En otro rubro se observa que el 40% los padres o tutores de los alumnos son empleados de servicios en casa habitación con un estatus económico bajo, el otro 40% son comerciantes, empleados de oficina, o del hospital de Perinatología, choferes, estilistas, entre otros y el 20% restante son hijos de militares que con frecuencia son población flotante al ser cambiados a otros estados. No se observan problemas sociales como delincuencia, inseguridad o drogadicción en la

zona debido a las características económicas de la colonia y muchos de los alumnos cuentan con servicios de transporte contratados particularmente que los traen y llevan hacia diversas zonas.

Las diferentes tradiciones o costumbres de las colonias de donde proviene el alumnado no afectan su asistencia y se cumplen plenamente las disposiciones del calendario escolar de la Ciudad de México de 195 días, debido a la diversidad de población escolar no es posible generalizar un nivel cultural ya que cuentan con un capital cultural muy diferente, aún en los alumnos que provienen de padres que trabajan en el ámbito militar se distinguen diferencias considerables por los diferentes rangos de los padres y la formación dentro de la cultura que tienen en casa. Otras familias son empleados de las residencias cercanas por lo que su capital cultural es muy básico mientras que algunos más son profesionistas incluso maestros quienes tienen una formación familiar con acercamientos importantes a la cultura.

2.3 Contexto Institucional

La Escuela Secundaria No. 30 “Don Benito Juárez”, cuenta con una superficie aproximada de 1,000 m² con una construcción de 750 m². Integrada por dos edificios que cuentan con planta baja y primer piso, escalera principal y de emergencia, un área administrativa que comparte cubículos para dirección, subdirección, secretarías, contraloría y baño de dirección. Cuenta con 6 salones para cada uno de los grupos, salón de música, laboratorio para ciencias, salón para diseño arquitectónico, consultorio médico, 10 sanitarios que son 5 para niños con 3 mingitorios y 5 para niñas, 5 lavabos, un baño para maestras y otro para maestros, bodega de materiales para Educación Física, sala de maestros acondicionada con dos computadoras y libreros para los 15 docentes.

En el edificio principal también se encuentran las oficinas de la Escuela Secundaria para trabajadores No. 48 que tiene horario nocturno con la que se comparten algunas áreas y también se encuentra la casa para conserje y su familia. Se cuenta con luz eléctrica, teléfono, agua potable y tinacos en la azotea para su almacenamiento. Frente al lado derecho del edificio se encuentra otro edificio pequeño que está conformado por un aula digital equipada con 25 computadoras completas e internet inalámbrico, una pequeña bodega prefabricada, un salón para Diseño Gráfico, una biblioteca, con un acervo de 2,000 libros, un área de trabajo social y orientación. El patio central tiene una extensión de 300 m² cubierto por una velaria, en la parte oriente de éste una plataforma con un asta bandera y una pequeña área verde junto a ella.

En la parte de sur del edificio principal hay un corredor de 200 m² en donde se encuentran mesas y sillas donadas por McDonald's que ocupan los alumnos en los dos descansos para tomar sus alimentos y cuentan con bebederos que cuentan con filtros de purificación. Cabe mencionar que aunque la construcción tiene una antigüedad de 65 años en general se encuentra en buenas condiciones gracias a la cooperación de los padres de familia que integran el Consejo Escolar de Participación Social quienes realizan las reparaciones pertinentes junto con la gestión de la dirección hacia la delegación, instancias como el Instituto Nacional de Infraestructura Física Educativa, el ejército, la policía, etc.

Para este ciclo escolar el número de alumnos inscritos hasta esta fecha es de 253 alumnos por lo que el promedio de alumnos por grupo es de 42.2 alumnos sobrepasando el máximo indicado en el acuerdo 254 en el que menciona: que el número de metros cuadrados por salón debe de ser de 64 m² para una población de 31 a 40 alumnos. La estructura grupal es de 2 grupos en primer grado, dos en segundo grado y dos en tercer grado.

Tabla estadística de Docentes

N°	Perfil del docente en la escuela	Promedio/ porcentaje
1	Número de docentes frente a grupo	15
2	Promedio de Edad (años cumplidos) de docentes	44
3	Porcentaje de docentes de sexo femenino	66.7%
4	Porcentaje de docentes de sexo masculino	33.3%
5	Porcentaje de docentes que tienen posgrado	13.3%
6	Porcentaje de docentes que en el ciclo anterior se capacitó	46.6%
7	Porcentaje de docentes formados en normales	80%
8	Promedio de horas lectivas semanales que trabajan los docentes en la escuela	5
9	Años promedio de servicio de los docentes en el sector educativo	16.0%
10	Años promedio de servicio como docente en la escuela actual	15.7%
11	Porcentaje de docentes en procesos de jubilación	6.6%
12	Porcentaje de docentes que utilizan internet como herramienta de enseñanza	60%

La organización escolar está dirigida por la dirección escolar conformada por el director y la subdirectora quienes son los encargados de realizar a partir de su liderazgo el funcionamiento de la institución educativa con el equipo de la dirección, el equipo de Servicios de Asistencia a la Educación (SAE), el Consejo Técnico Escolar (CTE), el Consejo Escolar de Participación Social en la Educación (CEPSE), la Asociación de Padres de Familia (APF) y el Personal de Apoyo y Asistencia a la Educación (PAAE). El director y subdirectora coordinan todas las áreas referentes al bienestar del alumnado pero también las responsabilidades y obligaciones de los maestros como la puntualidad, asistencia, entrega de planes, entrega de calificaciones, documentos personales y supervisión de la práctica educativa.

El equipo de la dirección cuenta con dos secretarías que se encargan de control escolar, otra secretaria que se encarga de la correspondencia y un contralor que se encarga de las compras, los

procedimientos contables de los recursos económicos recibidos y existentes, los materiales de todo tipo y la distribución de los libros de texto gratuitos. Este equipo de la dirección se encarga de los aspectos administrativos y de gestión escolar ante la Secretaría de Educación Pública (SEP) como son: la entrega de calificaciones de manera electrónica a la autoridad educativa y física en las boletas que firman los padres de familia, los procesos de inscripción y reinscripción de alumnos, todos los formatos que se requieren desde la Inspección Escolar, Dirección Operativa y hasta la Coordinación Escolar.

El equipo de Servicios de Asistencia a la Educación (SAE) está conformado por una orientadora, un médico escolar, una trabajadora social, una especialista de la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI) y el prefecto. Este equipo recopila los datos principales de los alumnos y sus familias para los expedientes, las inasistencias, retardos, porcentajes de calificaciones, reprobación, reportes, citatorios, identificación de alumnos con barreras de aprendizaje, etc. Sin embargo, su actuación se limita al terreno administrativo dejando a un lado apoyos directos en el aula y desaprovechando su preparación profesional dentro de la medicina, trabajo social, educación especial y psicología. Su intervención en los grupos en las horas de ausencia de maestros podría reforzar áreas de oportunidad como las técnicas de estudio, organización del quehacer de los alumnos, integración grupal, sexualidad, etc.

El Consejo Técnico Escolar (CTE) es el órgano máximo de la toma de decisiones en la Institución y está conformado por todos los docentes y directivos, sesionando una vez al mes con suspensión de clases para los alumnos. Estas reuniones cuentan con una orden del día donde están organizadas las actividades planeadas por la autoridad educativa y algún espacio para temas generales de la propia escuela, también se realizan alternadamente en otras sedes para fortalecer el aprendizaje entre escuelas pero la realidad es que los temas seleccionados no tienen una secuencia

y planeación que fortalezca esas reuniones, siendo solo un requisito y premura por cumplir. No hay objetivos claros y seguimiento de las sesiones en esa modalidad, tampoco hay uso de las TIC para mantener una comunicación posterior y/o retroalimentación.

Los equipos de Consejo Escolar de Participación Social en la Educación (CEPSE) y la Asociación de Padres de Familia (APF) colaboran con la dirección de la escuela en diferentes proyectos como el mantenimiento de las instalaciones, la adquisición de materiales de limpieza y didácticos, las celebraciones tradicionales y diversas acciones en beneficio de la escuela asistiendo en ocasiones durante el fin de semana para realizar reparaciones de diferentes tipos y son un puente de comunicación entre los padres de familia y la escuela para las actividades que se requieren durante el ciclo escolar.

Los CEPSE y APF tienen diferentes sesiones de trabajo a partir de la designación de sus miembros y de acuerdo con las necesidades de la escuela, actividades de la dirección y tiempos personales. Desafortunadamente en muchas ocasiones se desconocen los procedimientos y actividades que se pueden realizar, siendo muy escasas sus intervenciones y de acuerdo con la visión del equipo directivo y disposición, lo que minimiza en ocasiones la innovación para el beneficio de la comunidad educativa. Por otro lado, al ser una escuela con solo seis grupos el equipo de Personal de Apoyo y Asistencia a la Educación (PAAE) solo cuenta con un conserje y dos personas de intendencia, lo que resulta insuficiente para completar un servicio digno hacia el alumnado.

La escuela es pequeña pero la comunicación entre los diferentes equipos no logra avanzar siendo la mayoría de las veces un trabajo aislado y sin apoyo a los demás actores, la planta docente es muy dedicada y profesional pero sin la realización de trabajo transversal y con ausencia de acuerdos que mejoren el rendimiento académico de los estudiantes. La actuación de los docentes

es de manera individual y muchas decisiones se toman de manera unilateral con la dirección de la escuela, generando en ocasiones confusión en los alumnos y una carga excesiva de actividades tanto en la escuela como de tareas en casa.

2.4 Análisis de la práctica educativa propia en situación

El aprendizaje en la escuela requiere algo más que la simple transmisión de conocimientos, una relación diferente entre alumno-maestro, como la que se realiza en la familia entre el niño y el adulto, es decir, mediante una intencionalidad de enseñar para que el otro se apropie del conocimiento o habilidad buscando anticipadamente los recursos, actividades y procesos que deberán apoyar la enseñanza. Para lograrlo tiene que existir un proceso de estudio y reflexión del docente hacia una práctica activa donde la innovación de estrategias sea la parte fundamental de la motivación de los alumnos con una dirección clara de los objetivos y metas a alcanzar, a través de un conocimiento profundo de lo que se busca propiciar en el alumno.

Dimensión personal

Soy el profesor Benjamín Chong León, nací el 31 de marzo de 1969 en la ciudad de México. Soy el menor de cuatro hermanos, mi madre nació en el estado de Puebla y mi padre (finado) nació en esta misma ciudad. Estudié el bachillerato en arte y humanidades especializado en música por el Instituto Nacional de Bellas Artes (INBA) y posteriormente ingreso a la Escuela Nacional de Música de la UNAM por las tardes, ya que ingreso a trabajar una escuela particular dando clases de música en la sección de Secundaria. En ese tiempo los requisitos para dar clases de música eran muy pocos y el certificado del bachillerato de arte fue suficiente para que se elaborara la propuesta

de trabajo ante la SEP. En ese tiempo las diferentes materias contaban con la visita de un supervisor de música quien me sugiere asistir a la sección de música escolar a tomar cursos para profesores de música.

Los cursos de la sección de música escolar del INBA fueron un gran apoyo en el inicio de mi práctica docente, se impartían los días sábados y constaban de cuatro clases en las que los maestros modelaban la manera de abordar los diferentes temas del programa, daban materiales y los docentes hacíamos el papel de los alumnos. Estos cursos eran una guía detallada para impartir clases y las materias eran: audiciones musicales, didáctica, práctica instrumental, práctica coral, conocimiento de los adolescentes, historia del arte y música popular. Gracias a estos conocimientos estructuré mejor mis clases y conseguí más horas de trabajo en otra escuela particular, sin embargo, el tiempo ya no permitía continuar con los estudios en la Escuela Nacional de Música y solo concluí hasta el segundo semestre.

El trabajo como docente de música en nivel secundaria era una gran motivación porque trabajaba con lo que me gustaba, utilizando mis habilidades con la guitarra, el piano y mi sentido musical desarrollado en el bachillerato de arte. También forme parte de un grupo musical en el que participaba como tecladista los fines de semana, daba clases particulares a domicilio y tiempo después incrementé mis horas de maestro de música en otras escuelas a nivel primaria y preescolar, por lo que mis ingresos económicos aumentaron considerablemente, lo que ocasionó que no continuara mis estudios musicales por la falta de tiempo y para continuar dando clases no requería mayor preparación académica, renovando cada año mis autorizaciones como maestro sin ningún problema.

Posteriormente intenté en cinco ocasiones ingresar al sistema federal pero no lo logré en ese tiempo continuando en el sistema privado por varios años, hasta que una supervisora de música

que conocía mi trabajo me ofreció algunas horas en escuela oficial, debido a que un compañero concentraría sus horas en otra escuela cerca de su casa. Realicé los exámenes y trámites correspondientes logrando mi ingreso a la federación en la Secundaria No. 30 “Don Benito Juárez” en el año 2010. El trabajo como profesor de música en escuelas particulares me obligaba a esforzarme constantemente para dar resultados en poco tiempo y en esta escuela eso fue valorado por la directora quien me brindó siempre su apoyo, aconsejándome además que terminara la carrera de música o estudiara alguna licenciatura porque la situación laboral en la SEP cambiaría en poco tiempo.

Siempre tuve la inquietud de seguir estudiando y ahora se volvía una necesidad laboral, busqué la manera de continuar mis estudios de música pero habían pasado muchos años y solo tenía la posibilidad de realizarlo por medio de exámenes extraordinarios, posteriormente encontré otra opción de seguir estudiando inscribiéndome en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) donde curse la licenciatura en psicología educativa escolarizada de 2011 a 2015 titulándome por examen general de conocimientos al siguiente año. La preparación académica de la licenciatura fortaleció mi práctica docente renovando mis estrategias a partir del trabajo colaborativo, la innovación en los procesos de aprendizaje, el uso de elementos tecnológicos y pedagógicos que fortalecen la formación de ensambles musicales y la concertación artística para la convivencia alumnos y docentes.

Mi visión sobre mi trabajo dentro de cinco años es realizar proyectos a nivel secundaria para generar una mejor convivencia entre la comunidad escolar e integrar a todo el colectivo hacia un cambio que genere una comunidad de aprendizaje, en nivel superior me gustaría participar en la formación de profesionales y colaborar en proyectos de innovación educativa donde pueda trabajar

con docentes en la elaboración de nuevas estrategias hacia la mejora de estrategias pedagógicas en el aula y formar equipos de trabajo cooperativo así como redes de docentes.

Dimensión institucional

Dentro de la escuela los profesores tienen un gran compromiso y profesionalismo en las materias que imparten, sin embargo, la comunicación entre compañeros es muy poca lo que provoca que no existan trabajos o proyectos transversales y los acuerdos que se llegan a tomar en las juntas de consejo técnico generalmente tienden al trabajo individual, se cumplen las tareas pero cada quien desde su área y de forma aislada. Existen pequeños grupos pero no se relacionan en lo académico solo en la convivencia informal o cuando la cercanía beneficia sus intereses, por este motivo se observa apatía para realizar trabajos de manera cooperativa y los directivos no promueven el trabajo entre maestros.

La dirección asume un liderazgo autocrático desde la normatividad por lo que no es sensible a las áreas de oportunidad de la institución provocando que los docentes se limiten a realizar lo mínimo requerido y no participen en acciones que mejoren el funcionamiento de la escuela. El director no promueve la innovación o cambio y solo se adaptó a la dinámica de la cultura escolar existente sin exigir mayores acciones del personal, lo que mantiene un ambiente de desinterés por parte de los docentes y personal de apoyo, pero también de desconfianza por la aplicación de las normas antes de la comprensión sin contemplar alternativas diferentes.

Cada docente mantiene sus condiciones en el aula y en la mayoría de las veces se observa una excesiva carga de trabajo hacia los alumnos, lo que provoca que cumplan solo en algunas materias y su desempeño general sea menor. Algunos maestros son demasiado estrictos hasta en los

permisos para salir al sanitario y provoca que en las siguientes clases los alumnos estén inquietos y muchos quieran salir.

Dimensión interpersonal

Las relaciones con los alumnos son buenas en general, pero en algunos casos evitan acudir a determinados departamentos de apoyo en la escuela como el médico escolar, quien generalmente los regaña o trata mal cuando van a verlo y solo realiza llamadas a sus casas desde la dirección para que vayan por ellos. Algunas alumnas prefieren no acercarse a las autoridades e incluso han expresado que “el director es bipolar”, al cuestionarles sobre ello contestan “porque a veces nos habla muy bien y es amigable pero en otras se enoja y nos regaña sin razón”, además, la solución de conflictos en la escuela se resuelven solo con las sanciones del Marco para la Convivencia, lo que genera sentimientos de injusticia y molestia en los alumnos.

La solución de problemáticas entre alumnos se soluciona de manera particular por ellos mismos ante la respuesta y manejo del departamento de orientación quien solo aplica el reglamento a los infractores sin dar tratamiento a la mediación de los conflictos aplicando sanciones. Un ejemplo de ello es un alumno a quien se le aplico en diversas ocasiones la suspensión dentro de la escuela con acompañamiento de su mamá durante una semana pero sin realizar alguna orientación o acompañamiento, por lo que el alumno incrementó su conducta negativa derivando en la deserción de la institución.

Dimensión social

La demanda en la inscripción para primer grado se debe a la fama que tiene la escuela en la buena formación de alumnos, ser una escuela pequeña y tener un alto nivel académico alcanzando resultados altos en el examen de ingreso al nivel medio superior al quedarse en su primera o segunda opción, sin embargo, los docentes tienen la idea de que la demanda de los padres de familia hacia una buena formación de los alumnos conlleva dejar excesivas cargas de tarea sin tomar en cuenta que hay alumnos que son hijos de trabajadores, otros tienen que esperar a que salgan de trabajar sus padres para después dirigirse a su casa y algunos más están solos toda la tarde sin que nadie los apoye.

Por otro lado los docentes mencionan que la inclusión educativa requiere de una mayor preparación para conocer estrategias de enseñanza que les permita trabajar de manera diferente los contenidos y aprovechar mejor el tiempo de la clase, ya que, es complicado conocer a detalle las necesidades e intereses de los alumnos en grupos que tienen más de cuarenta integrantes así como realizar actividades, darles seguimiento, evaluarlos, realizar adecuaciones curriculares y en la mayoría de los casos sin horas de servicio, lo que produce un agotamiento excesivo que deriva en estrés, apatía hacia el trabajo transversal y desmotivación hacia la formación profesional.

Los padres de familia muestran preocupación por las calificaciones de sus hijos pero no hay un compromiso por apoyarlos realmente o supervisar su trabajo en casa, constantemente se les envían los aspectos a evaluar, tareas, recados de incumplimiento, etc. Pero en casa nunca revisan cuadernos o supervisan que realicen las tareas, dejan toda la responsabilidad a la escuela a pesar de citatorios, reportes y bajas calificaciones o reprobación. Los alumnos conocen ese desinterés o ignorancia por parte de su familia aumentando su apatía, flojera e incumplimiento en las clases,

sumado a la percepción de oportunidades como en los exámenes de recuperación que ahora ya no serán exámenes sino estrategias de regularización.

Dimensión didáctica

En la sala de maestros se observan todavía montañas de cuadernos, libros y trabajos al final de los periodos, siendo un indicador del concepto que se tiene sobre la práctica educativa y que es importante para los maestros. La carga de trabajos para los alumnos, es una constante que se repite año con año a pesar de ser una escuela de tiempo completo que debería reducir la cantidad de tareas, sin embargo, el cumplimiento o cantidad de actividades firmadas es el eje principal de las evaluaciones sin tomar en cuenta si aprenden o no y privilegiando la forma sobre el contenido, lo cuantitativo sobre lo cualitativo generando el aprendizaje individual en el alumno.

Estas prácticas de enseñanza provocan que las diferencias sean cada vez mayores en el aprendizaje y que no se logre elevar el desempeño de la mayoría de los alumnos, incrementando el incumplimiento y en ocasiones la deserción en tercer grado por la presión de las materias reprobadas e imposibilidad de alcanzar las entregas y ritmo del grupo. Estos alumnos se dieron cuenta que dándose de baja e inscribiéndose a mitad del año en la escuela para trabajadores que funciona por la tarde podían sacar su certificado sin la presión continua de los maestros de la secundaria, de sus compañeros y principalmente sus padres.

En mis primeros años de docencia el tipo de didáctica que yo utilizaba era muy similar a mis compañeros actuales, es decir, llevar cuaderno, tareas, trabajos, exámenes escritos, entre otros, con la idea de justificar ante los padres lo realizado en clase, pero actualmente utilizo algunos de estos elementos privilegiando el aprendizaje y fundamentalmente la participación de todos los alumnos

en la práctica musical a partir del trabajo colaborativo, apoyando la clase por medio de la tecnología tanto de manera técnica como a partir de pistas musicales actuales grabadas por mí y el apoyo de programas que motivan el entusiasmo e interés de los alumnos, como el taller de guitarra que implementé en algunos recesos y el proyecto del Concierto Escolar que se presenta en una sala de conciertos.

Dimensión Valoral

Dentro de los valores que se observan en la escuela existen formas muy tradicionales donde los maestros muestran un gran hermetismo para relacionarse con los alumnos, sin embargo, esto obedece a situaciones de maltrato escolar acontecidas en la escuela que originaron la intervención de la Unidad de Atención al Maltrato y Abuso Sexual Infantil (UAMASI) y provocaron una recomendación a la SEP. Esta situación originó mucha preocupación en nuestro comportamiento como docentes y repetidas visitas, pláticas y sugerencias por la Comisión Nacional de Derechos Humanos quien desde su inclusión dentro de la Constitución marca referentes donde es necesario tener precauciones hacia los alumnos.

Los alumnos generalmente muestran respeto hacia todas las figuras de autoridad de la escuela pero con sus compañeros es común la agresión, siendo indispensable mantenerlos observados, ya que, realizan acciones de destrucción de materiales de sus compañeros o de la escuela siempre utilizando el juego como pretexto. Es importante cambiar la forma de transmitir los valores en los grupos porque es evidente que en las familias no se han reforzado adecuadamente y la convivencia está supeditada a la vigilancia, sanciones y repercusiones de tipo coercitivo del departamento de orientación y de la dirección.

Es evidente el alejamiento de los alumnos hacia algunas figuras de las que sienten maltrato o deshonestidad, como en el caso del doctor al que los alumnos se niegan a visitar aunque tengan algún malestar. En el caso de mi clase en particular trato de que las conductas y valores sean parte de la reflexión y consenso grupal, partiendo de la creación de normas y reglas creadas por los mismos alumnos lo cual beneficia el seguimiento y respeto de las mismas. El reglamento de la escuela nunca se ha puesto en consideración ni de alumnos ni de padres de familia lo que lleva a considerarlo injusto y ajeno a su realidad.

Capítulo 3. Elección y análisis de una problemática significativa

*“Conozca todas la teorías, Domine todas las técnicas, pero al tocar
Un alma humana sea apenas otra alma humana”*

Carl G. Jung

Una vez que realicé el análisis de mi práctica profesional decidí abordar las relaciones de conflicto y las relaciones problemáticas que se dan a partir de conductas violentas con sus pares en la convivencia cotidiana de un grupo de tercer grado de secundaria, donde las diferencias entre alumnos generan situaciones de discriminación, segregación y diferenciación. Se percibe en apariencia un buen ambiente grupal, pero las faltas de respeto ocurren de manera reiterada entre pares que no se toleran, entre los que tienen una buena amistad y hacia el grupo en general, agrediendo de manera verbal (groserías, palabras con doble sentido, calificativos discriminatorios, etc.), visual (señas obscenas, tocarse sus partes íntimas y/o mostrarlas, sexting, etc.), corporal (empujar, golpear, humillar bajando pantalones, retos peligrosos de internet, etc.) y daños a objetos personales (libros, cuadernos, trabajos, uniforme, comida, celulares, entre otros).

En la interacción con los docentes, el grupo muestra actitudes de rebeldía, apatía, falta de interés, acciones que distraen las clases y “deterioran el proceso de enseñanza/aprendizaje, creando un clima inadecuado que afecta a las relaciones interpersonales: docentes-alumnos, alumnos-alumnos y, en algunos casos, de docentes entre sí” (Ander-Egg, 2007, p. 118), lo cual ocurre en repetidas ocasiones por la inactividad de los docentes al no saber cómo actuar ante diversas situaciones canalizando cualquier situación con estrategias disciplinarias como los reportes, citatorios y aplicación del Marco para la Convivencia o en algunos casos tomando una actitud de indiferencia ante las situaciones que ocurren en las clases justificándose con la etiqueta de grupo

problemático y mencionando que no solo no quieren aprender sino que tampoco permiten dar la clase.

Las relaciones problemáticas entre los alumnos se producen también fuera del aula, aprovechando las características de la gestión escolar que desarrolla en la escuela, a partir de un estilo de autoridad evasivo, evitativo y a veces oscilante, pasando de una “falta de compromiso, por no asumir la persona en forma activa la conducción u organización del grupo humano dentro del cual fue convocado como figura de autoridad (...) a ser claramente punitivos ante situaciones de desborde o de caos” (Barreiro, 2009, p. 85), lo que genera que tanto los alumnos como los docentes no cuenten con acompañamiento en el trato y resolución de conflictos dificultando la convivencia.

Capítulo 4. Diagnóstico del problema

“La paz no es la ausencia de guerra, es una virtud, un estado de la mente, una disposición a la benevolencia, a la confianza y a la justicia”
Baruch Spinoza

En secundaria se observan situaciones como las relaciones de conflicto en el aula, la falta de interiorización de normas, las relaciones problemáticas, el fracaso escolar y la ausencia de motivaciones que contribuyan a mejorar los procesos de aprendizaje de los alumnos, lo cual puede estar generado por la falta de integración grupal con la aparición de franjas de inclusión-exclusión, que de acuerdo a Barreiro (2009) son “subgrupos de alumnos integrados a la tarea y otros que no lo están, que rechazan de un modo u otro, la propuesta que trae al aula el docente y que dificultan el accionar normal de la clase” (p. 32), lo que provoca diferentes conflictos con los docentes y entre los mismos compañeros.

Algunos de los factores que contribuyen a las dificultades en la convivencia es que hay incongruencia en la transmisión de valores entre alumnos y profesores lo que genera una confusión en las relaciones de poder sobre quien es el responsable de que se originen problemáticas, además de ocultar constantemente la realidad del ambiente escolar entre docentes y/o autoridades, y la violencia entre alumnos realizando un pacto de negación como lo menciona Chagas (2005):

De acuerdo con ese pacto, las actitudes violentas de los alumnos nada tienen que ver con la institución escolar ni con los profesores; pues, según ellos, tiene su origen exclusivamente en el exterior, en la familia, en los medios de comunicación, en las desigualdades sociales o en la falta de valores (p. 1073).

Este pacto genera que los conflictos no se aborden de manera constructiva delegándolos a la simple aplicación del reglamento sin un tratamiento adecuado que logre un crecimiento del alumnado y de la institución. Además se debe considerar que dentro del proceso del conflicto se encuentran implicados muchos valores que generalmente no se toman en cuenta como son:

respeto mutuo, solidaridad, capacidad de escucha, empatía, tolerancia, justicia, disposición para compartir, espíritu crítico, educación de la ciudadanía, formulación de normas y convenciones en las que participen los estudiantes, valoración de las normas que rigen la convivencia; ser participativo, colaborativo, dialógico, reflexivo y comprometido, para con uno y con los otros (Sánchez, 2018, p. 37).

Estos valores deberían ser abordados desde la práctica docente para generar habilidades sociales e interpersonales en el alumnado que les faciliten la resolución pacífica de los conflictos mejorando la convivencia en el aula tanto de los alumnos como con los docentes. Sin embargo, los valores se consideran un conocimiento presente y aprendido en las personas, pero en realidad solo se trabajan las definiciones de manera memorística en el alumnado sin una aplicación verdadera, por ello es necesaria su práctica a partir de metodologías activas como el aprendizaje cooperativo que permitan favorecer la comunicación y poner en práctica los diferentes valores.

El grupo de tercer grado que se estudia forma parte de esta intencionalidad de mejora de la convivencia a través del trabajo cooperativo y fue seleccionado entre la población escolar de la secundaria donde laboro debido a que fui asignado para impartir la tutoría durante el ciclo escolar 2019-2020. Se decidió en primer lugar realizar una revisión de los “documentos y materiales organizacionales” (Hernández, Fernández, & Baptista, 2010), para analizar los antecedentes de los

ciclos anteriores sobre las características del alumnado, los datos familiares y la situación académica de cada alumno que se puede consultar en los expedientes del departamento de orientación educativa y en la dirección del plantel, así como diferentes técnicas para realizar el diagnóstico de la problemática que a continuación se explicarán.

4.1 Instrumentos del diagnóstico

Boletas de evaluación

Son el registro trimestral de evaluaciones por materia de los alumnos que se resguardan en la dirección de la escuela durante el ciclo escolar, son firmadas en las juntas de padres de familia convocadas por la autoridad y entregadas a fin de ciclo escolar. Al realizar el análisis del aprovechamiento escolar del grupo se observó en los registros de evaluación un alto índice de reprobación en la mayor parte del alumnado y promedios muy altos en pocos alumnos. Esta situación ocurre desde el primer grado y se corrobora en la cantidad de alumnos que presentan exámenes extraordinarios así como en las estadísticas presentadas por el departamento de Orientación Educativa y Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI).

Hojas de datos personales

Se encuentran en el expediente de cada alumno y son manejadas por el departamento de Orientación Educativa. Dentro de las características observadas en la revisión de estas hojas se encontró información sobre las características de la vivienda donde habita, de la constitución familiar y los datos de salud. También se corroboró la información de algunos aspectos referidos

en el apartado del contexto comunitario y se observa que la mayor parte de las familias tienen una estructura nuclear (biparental) siendo en la mayor parte de los casos de 1 a 3 hijos, por lo que se puede mencionar que no es un factor que determine la conducta individual o problemáticas relacionados aunque esto no nos representa datos específicos sobre el ambiente familiar. Sin embargo, nos da un panorama homogéneo sobre la estructura que permite entender porque la mayoría de los tutores generalmente si asisten a las reuniones de entrega de boletas de aprovechamiento o citatorios, lo cual no disminuye la aparición constante de las conductas disruptivas en clase.

Hojas de reportes de disciplina

Se manejan a través de carpetas que contienen la hoja donde se concentran los reportes de disciplina de cada alumno, donde los docentes escriben los reportes de mala conducta, incumplimientos, etc. Sin embargo, estos datos no se encuentran en el expediente de cada alumno. Al analizar los reportes de disciplina que llenan los docentes se observó que la cantidad de reportes de los alumnos catalogados como problemáticos no concuerda con la descripción que argumentan y expresan los docentes lo que indica que en la mayoría de los casos no se anotan en la carpeta, esto tiene que ver con los mecanismos de organización de la institución. Al ser los docentes quienes tienen que realizar el llenado de los reportes en muchas ocasiones por la falta de tiempo no alcanzan a realizarlos y prefieren solo llamar la atención verbalmente hasta mandar citatorios, en los cuales no se realiza un seguimiento por parte del equipo de SAE.

Cada docente tiene que dar solución a sus situaciones de disciplina de manera aislada con los padres y el alumno, lo que provoca mantener dentro de la cultura escolar esquemas donde

“tradicionalmente era el maestro el que determinaba las normas que regían el funcionamiento de la clase, el que impartía las lecciones, el que daba la orientación, el que en definitiva criticaba y justificaba la autoridad que el mismo representaba” (Gómez, Mir y Serrats, 1991, p. 24), lo que produce que no existan documentos donde se pueda dar un seguimiento integral del alumno ni se de la comunicación entre directivos, orientación, trabajo social y dirección, a todos se les ve correr y correr en un gran desgaste porque no se hace lo esencial en los diferentes departamentos.

Las situaciones de conflicto de alumnos con docentes no son abordadas mediante una perspectiva positiva del conflicto sino a partir de reglamentos y normas, ya que, “los docentes sienten que sin un mínimo de orden y aceptación de ciertas normas no es posible trabajar, mientras los escolares, al no ser partícipes en la elaboración de las reglas y convenciones, no reconocen como propias las obligaciones y responsabilidades que les toca asumir” (Ortega, Del Rey y Gómez, 2002, p. 17), lo que mantiene una relación rígida entre maestros y alumnos con un vínculo entre el poder del maestro y la obediencia de los alumnos que nos remonta a la interpretación tradicional de disciplina para acatar las normas e indisciplina al no seguirlas.

En los documentos revisados se observa que las relaciones problemáticas se solucionan de manera tradicional tanto por la dirección del plantel como por los docentes, ocasionando que los conflictos no se resuelvan y constantemente se repitan. Al respecto Furland y Alterman (2000) mencionan que “la disciplina se establece como pauta de la convivencia entre diferentes e iguales, pero también como clave de la realización del trabajo de enseñanza aprendizaje” (p. 176), lo cual podría funcionar si en la creación de normas se involucrara al alumnado para hacerlos parte de la regulación de la convivencia, escuchando su voz y no solo aplicando las sanciones.

Diario

De acuerdo con Sanjuán (2011) “son informes personales que se utilizan para recoger información sobre una base de cierta continuidad” (p. 20), lo cual permite recolectar información constante en las sesiones con el grupo, registrando por medio de notas los datos, las reflexiones e incluso sentimientos de los alumnos en las diferentes actividades e interacciones con sus compañeros. El diario permitió observar las situaciones y lograr contextualizar detalles de los eventos relevantes de la problemática identificada a través de las pequeñas narraciones de las situaciones, acciones y procesos.

El diario permite al docente reflexionar sobre su propia práctica y reconstruir los diferentes aspectos de la clase como: “a) la actividad planteada, su organización y desarrollo; b) sucesos sorprendentes o preocupantes; c) reacciones y opiniones de los niños respecto a las actividades realizadas y de su propio aprendizaje” (García & Nicolás, 2013, p. 34), lo cual es un apoyo importante en la descripción y contextualización de las situaciones que se presentan en la convivencia de los alumnos permitiendo rescatar los hechos y circunstancias, dando un seguimiento de las situaciones generales, actitudes, intereses y procesos que se desarrollan en la clase.

Observación participante

La observación es una práctica natural de todas las personas, donde intervienen muchos aspectos individuales e intenciones por conocer algo y es un recurso indispensable en la práctica docente para el conocimiento de sus alumnos adquiriendo el papel de investigador. Algunos autores

definen la observación como: “la inspección y estudio realizado por el investigador, mediante el empleo de sus propios sentidos, de las cosas o hechos de interés social, tal como son o tienen lugar espontáneamente” (Sierra y Bravo, 1984, citados en San Juan, 2011, p. 7), en la que se puede rescatar la naturalidad de la investigación y la importancia de la sensibilidad en nuestro caso del docente.

En la investigación cualitativa la observación es un elemento básico que puede aportar una gran cantidad de datos que permitirán desarrollar diversas ideas y explicaciones que orienten la indagación realizada. Sin embargo, como lo menciona Hernández (2010) “el investigador nunca debe olvidar quién es y porqué está en el contexto” (p. 410), siendo necesario elaborar una guía de observación así como conocer el contexto, las actividades y la interpretación para adentrarse a profundidad en los aspectos observados como ocurre con la observación participante.

En la observación participante el docente tiene la ventaja de conocer todos los elementos de los aspectos a observar, ya que tiene un papel activo en las actividades con los alumnos y su papel mediador le da la oportunidad de acercarse a las diferentes interacciones que ocurren en el aula. Al respecto Denzin (1982, citado en Flick, 2004) define la observación participante “como una estrategia de campo que define simultáneamente el análisis de documentos, la entrevista a respondientes e informantes, la participación directa y la observación, y la introspección” (p. 154), lo cual puede ser aprovechado para el conocimiento de las interacciones de los alumnos a partir de las descripciones y la recogida de datos libre, flexible y a partir de lo observado.

ENTREVISTAS SEMIESTRUCTURADAS Y NO ESTRUCTURADAS

Mediante el diálogo y la formulación de preguntas el entrevistador obtiene determinada información personal o no. Puede ser sobre un tema específico con preguntas definidas o libres de acuerdo con la experiencia e intención de la misma. La entrevista puede aportar elementos importantes a la investigación a través del diálogo para desarrollar el análisis del discurso de las personas y nos da la posibilidad de hacer una indagación acorde con los requerimientos de la situación, como lo menciona Flick (2004) “es más probable que los sujetos entrevistados expresen sus puntos de vista en una situación de entrevista diseñada de manera relativamente abierta que en una entrevista estandarizada o un cuestionario” (p. 89), lo cual permite obtener información con preguntas planeadas que pueden ajustarse de acuerdo al entrevistado reduciendo la tensión del formalismo.

La entrevista no estructurada o libre tiene la ventaja de aplicarse de manera informal y en diferentes escenarios facilitando su aplicación y tiempo, sin embargo como lo mencionan Díaz, Torruco, Martínez, & Varela (2013) “los sujetos tienen la libertad de ir más allá de las preguntas y pueden desviarse del plan original. Su desventaja es que puede presentar lagunas de la información necesaria en la investigación” (p. 163), por lo que es importante no perder de vista los objetivos y complementarse a partir de triangular con otros instrumentos o técnicas la información, evitando también las desviaciones del investigador como persona.

4.2 Análisis de Conflictos

Los conflictos no son la causa de las dificultades en un grupo sino la forma de intervención, que en algunos casos son abordados desde el modelo punitivo por la autoridad, a partir del reglamento de la escuela o el marco de convivencia escolar que solamente sanciona las faltas. En otras ocasiones se logran acuerdos entre los alumnos para evitar recurrir a la autoridad, lo que impide un sentido positivo de los conflictos y que muchos más se eviten por miedo a la violencia o para evitar enfrentamientos. Como lo menciona Cascón (2001) “si en lugar de evitar o luchar con los conflictos, los abordamos con los chicos/as podemos convertirlos en una oportunidad para que aprendan a analizarlos y enfrentarlos” (p. 7), esto nos lleva a pensar en la mejora de la convivencia y la necesidad de enfrentar los conflictos de forma diferente.

Para enfrentar los conflictos es necesario conocer la conceptualización de los mismos desde diferentes miradas para tener una visión más amplia, ya que, al tener “la conciencia de que existen distintas maneras de ver un conflicto puede evitar que nos quedemos trabados en una sola visión improductiva” (Girard y Koch, 1997, p. 48), para ello presentamos las siguientes definiciones:

AUTOR	DEFINICIÓN
Galtung (1978)	Perspectiva positiva del conflicto: el conflicto como un reto; la incompatibilidad de metas es un desafío tremendo, tanto intelectual como emocionalmente, para las partes involucradas.
Smith (1979)	Es un fenómeno necesario tanto para el crecimiento y desarrollo tanto de los individuos como de las sociedades globalmente consideradas.
Deutsch (1980)	Un conflicto existe cuando se da cualquier tipo de actividad incompatible.
Lederach (1984)	El conflicto es esencialmente un proceso natural a toda sociedad y un fenómeno necesario para la vida humana, que puede ser un factor positivo en el cambio y en las relaciones, o destructivo, según la manera de regularlo.
Rozenblum (1988)	El conflicto es parte natural de nuestra vida; no es ni bueno ni malo, simplemente existe.

Arenal (1989)	EL conflicto es un proceso natural y necesario en toda sociedad humana, es una de las fuerzas motivadoras del cambio social y un elemento creativo esencial en las relaciones humanas.
Cohen (1995)	El conflicto es una parte de la vida que puede usarse como una oportunidad de aprendizaje y crecimiento personal por parte de los estudiantes.
Ross (1995)	El conflicto ocurre cuando las partes se hallan en desacuerdo con respecto a la distribución de recursos materiales o simbólicos y actúan movidas por la incompatibilidad de metas o por una profunda divergencia de intereses.
Johnson y Johnson (1999)	Los conflictos se producen continuamente. Son una parte normal e inevitable de la vida escolar.
Vinyamata (1999)	Los conflictos son el motor y la expresión de las relaciones entre las personas. Las relaciones personales e individuales y las relaciones sociales e internacionales se expresan y fundamentan el conflicto.
Jares (1999)	Tipo de situación en la que las personas o grupos sociales buscan o perciben metas opuestas, afirman valores antagónicos o tienen intereses divergentes.
Torrego (2000)	Los conflictos son situaciones en las que dos o más personas entran en oposición o desacuerdo porque sus posiciones, intereses, necesidades, deseos o valores son incompatibles, o son percibidos como incompatibles.
Cascón (2001)	Situaciones de disputa o divergencia en las que hay contraposición de intereses (tangibles), necesidades y/o valores en pugna.
Jares (2004)	Aquel proceso de incompatibilidad entre personas, grupos o estructuras sociales, mediante el cual se afirman o perciben intereses, valores y/o aspiraciones contrarias.
Conde Flores Silvia (2004)	El conflicto representa la oposición de intereses, valores, objetivos o formas de ver la realidad que se manifiestan en diferencias y desacuerdos entre dos o más partes.

Es necesaria la revisión de diferentes teorías para revisar la multiplicidad de factores que pueden influir en la interpretación de los conflictos, así como la necesidad de profundizar en cada uno y comprender que es “un proceso que podemos y debemos poner en marcha cuanto antes, para formarnos y permitir que cuando surjan, tengamos ya preparadas e interiorizadas respuestas positivas” (Cascón, 2001, p.10), lo que nos lleva a esforzarnos para conocer los diferentes tipos de conflictos que existen, las clasificaciones y las etapas para saber si hay conflicto o no. Además, se

requiere utilizar diferentes mecanismos para la recolección y análisis de datos así como los procedimientos para su resolución.

Se tienen que reconocer y analizar varios aspectos para guiar nuestro análisis y guiar nuestra intervención. Algunos que se deberían tomar en cuenta los menciona Conde (2004, p. 47) y son:

- Identificar cuáles son los intereses, necesidades y valores que están en conflicto, así como los que tienen en común los involucrados.
- Identificar quienes son las personas que están involucradas, ya sea como parte del conflicto o como parte de la solución.
- Distinguir y separar los intereses y necesidades de cada persona.
- Comprender lo que preocupa o interesa a cada persona involucrada en el conflicto.
- Expresar el conflicto de manera tal que las partes involucradas estén de acuerdo.
- Identificar las posibles soluciones y las personas que pueden participar en ellas.
- Identificar quien gana o quien pierde con cada solución.
- Identificar los valores que limitan o que pueden facilitar la solución del conflicto.

De los aspectos anteriores se elaboró una tabla para el análisis de conflictos ocurridos en el grupo (Anexo 1), de los cuales se mencionan a continuación algunos casos con su descripción y análisis:

Conflicto 1

Nivel Educativo: Secundaria

Grado: Tercero

Día: Lunes

Conflicto: Destrucción de un objeto personal.

El día lunes después del segundo descanso me comentó una alumna a la que llamaremos Katy de mi grupo de tutoría, que sus compañeros a quienes llamaremos Carlos y Antonio le habían destrozado su reloj sin motivo alguno, indicando que al bajar a la clase de educación física le pidió a una compañera del otro grupo que le guardara su reloj mientras tomaba su clase antes del descanso, posteriormente inició el descanso y le pidió el reloj a su amiga, quien le dijo que se lo había dejado con su compañero Carlos. Al subir a su salón después del descanso le pide el reloj a Carlos, quien le contesta que está en el bote de la basura, otras compañeras le mencionan que lo habían destrozado Carlos y Antonio por lo que acude a mí para buscar una solución.

Al platicar con Carlos sobre los motivos por los que rompió el reloj contestó inmediatamente “porque quise”, “porque quise hacerlo” por lo que le pregunte si tenía algún problema con su compañera y dijo que no. Este alumno vive en una zona donde se observa mucha violencia en la calle y su hermano mayor muestra conductas que le han ocasionado problemas en la preparatoria según informes de la madre del alumno. Después se le preguntó a Antonio sobre las causas de ayudar a romper el reloj y solo dijo que Carlos aventó el reloj y le dijo que lo rompieran, pero que él no sabía de quien era y que no tiene problemas con Katy, así que se comentó riesgo de realizar acciones de ese tipo sin un motivo y solo por seguirle el juego a otra persona, mencionándole las implicaciones legales por imitar y obedecer a otros.

Platiqué con la alumna que había guardado el reloj y me comentó que fue al salón para entregarle el reloj a Katy pero que solo encontró a Carlos por lo que le pidió que se lo entregara a Katy por favor, se le comentó que no debe encargarse de objetos ajenos y en este caso debió entregarlo a Katy personalmente, ella asintió y mencionó que nunca pensó que los chicos hicieran eso con el reloj por eso se le hizo fácil entregárselo a Carlos pero que no volverá a pasar para evitar

problemas y que ella estaba dispuesta a cooperar para pagar el reloj. Al platicar con Katy sobre lo sucedido me comenta que su reloj era nuevo y que por eso se lo encargó a la otra compañera para no rayarlo. Le pregunté sobre su relación con Carlos, si tenía algún problema con él y me respondió que ni le habla y que nunca había tenido problemas, por lo que no entendí cuál fue el motivo para tal situación.

Les pregunté si querían solucionar solos el problema o que yo realizara alguna intervención de mediación, por lo que decidieron platicar entre ellos y llegaron al acuerdo de que Carlos le repondría el reloj a Katy en los siguientes días. Existen en este conflicto varias situaciones de fondo, en primer lugar la tendencia de Carlos a realizar acciones para demostrar su fuerza o poder ante los demás pero también esa tendencia de reto hacia la autoridad, por lo que aproveché que su mamá es de la mesa directiva para platicar con ella sobre la conducta de su hijo y la necesidad de que platique más con él sobre los riesgos de ese tipo de acciones en un futuro. Sin embargo, la respuesta de la mamá fue que Carlos pagaría el reloj de lo que gana en la tienda de regalos que tienen y donde colabora los fines de semana, lo que me indica que la madre se fija más en el costo del objeto que la acción de violencia directa que presenta su hijo y de ahí sus respuestas de reto a la autoridad.

Análisis

Es necesario buscar estrategias que les permitan a los jóvenes ser empáticos con sus compañeros a través de la reflexión y reconocimiento de sus acciones, así como la trascendencia de sus actos en sociedad, riesgos y repercusiones. Se trabajará en equipos colaborativos para promover el diálogo y análisis de situaciones de riesgo en los adolescentes. En este conflicto fue necesaria solamente la negociación debido a que “las partes involucradas resuelven el conflicto directamente, sin la presencia de una tercera persona” (Conde, 2004, p. 50), decidieron

solucionarlo de manera sencilla y sin involucrar a nadie más, sin embargo, se requiere estar observando a los implicados para corroborar que realmente no existan otras problemáticas.

Podría también buscarse una forma de mediación como lo menciona Cascón, 2000 “Mediación entre iguales: media alguien del mismo estamento que las partes en conflicto” (p. 29), pensando en la idea que mostraron los alumnos de resolver la situación por ellos mismos pero apoyados por otra persona neutral que oriente y equilibre las soluciones. Creo que en el grupo existen varios compañeros que tienen una buena relación con todo el grupo y que podrían realizar esta mediación de manera ágil y adecuada, sobre todo en los momentos en que no coinciden los tiempos de maestros o tutor para dialogar.

Conflicto 2

Nivel Educativo: Secundaria

Grado: Tercero

Día: Viernes

Conflicto: Conductas disruptivas (clase de química).

Me comenta la maestra de Química que el grupo ha mostrado actitudes muy negativas en las últimas clases y que no están cumpliendo con los trabajos. Menciona la docente que todo ello inició a raíz del día que se realizó el simulacro, ya que el grupo se encontraba realizando un examen por lo que después de subir al salón ya no les dio tiempo de terminarlo. La maestra recogió los exámenes para continuar al día siguiente pero menciona que una alumna le tomó fotografía sin que ella se percatara y al día siguiente todos los alumnos terminaron muy rápido el examen y sin ningún

problema, por lo que decidió anular el examen y realizar otro diferente. Al aplicar el otro examen varios alumnos lo entregaron en blanco o con pocas respuestas.

En días posteriores la maestra me dijo preocupada “el grupo se comporta cada vez peor, constantemente se la pasan interrumpiendo la clase” y que ya no sabía cómo hacerle para dar su clase. Por su parte los alumnos me comentaron que la maestra “se pone de malas por cualquier cosa”, a veces llega de buenas pero ellos hacen que cambie su actitud debido a su comportamiento. Algunas alumnas que son cumplidas en sus trabajos y tienen buena conducta, relatan que la maestra de química los reporta por cualquier cosa y que también les envía citatorios por reírse o agacharse a recoger algo sin mediar explicación o permitir algún comentario. Otros alumnos comentan que ellos no tienen problema con la maestra pero que si ha cambiado su carácter en clase.

La maestra también me comentó que citó a la mamá de la alumna que tomó la foto del examen pero que no asistió y que le dijo a su hija que lo arreglara ella (la alumna) ya que no asistiría al citatorio. Solicité a la maestra enviar otro citatorio a la alumna y que me enviara la foto por WhatsApp, tiempo después reenvié el mensaje a la mamá del citatorio y me contestó que sí asistiría a la cita, por lo que pienso que no tenía conocimiento del citatorio anterior y su hija no se lo había mostrado. Platique con la maestra sobre las características del grupo y la pertinencia de abrir un diálogo con ellos para generar una mejor comunicación y retomar la dinámica de la clase con otras estrategias.

Días después me comentó la maestra que la mamá de la alumna que fotografió el examen sí asistió al citatorio comentándole que su hija no le había entregado el primer citatorio pero que no volvería a ocurrir, por su parte la maestra le solicito mayor respeto y honestidad por parte de la alumna y no llevar celular a la escuela para evitar estas situaciones. Sin embargo, analizando la

situación ocurrida y la fecha me percaté que este conflicto ocurrió porque la aplicación del examen se interrumpió por la realización del simulacro y del cual la maestra no tenía conocimiento. Al regresar al salón se percató que el alumnado no alcanzaría a terminar su examen por lo que les solicitó los exámenes abruptamente siendo un mal procedimiento, ya que, como lo mencionan algunos alumnos “todos se abalanzaron al escritorio” y la alumna aprovechó para sacarle foto al examen.

Análisis

La situación ocurrida en la clase de Química demuestra la solidaridad del grupo aunque en un sentido negativo con respecto a hacer trampa para un examen, sin embargo, se sintieron agredidos cuando la maestra invalidó el examen repitiéndolo posteriormente, dejando trabajos extras y bajando puntos a todos, la actitud de rebeldía del grupo ante esto fue demostrada al no esforzarse y de algunos en regresar el examen en blanco, situación que molestó a la maestra reaccionando de manera agresiva con sus regaños y generando mayor fricción con el grupo en general. El malestar del grupo se va incrementando manifestándose con faltas de respeto a la clase ya que no existe un diálogo con ellos y la comunicación no se está realizando de manera democrática sino imperativa lo cual genera acciones de indisciplina y reto a la autoridad de la maestra quien sigue aplicando reportes y citatorios.

La reacción de la maestra ante los alumnos fue de molestia, anulando el examen y repitiéndolo al siguiente día “pero más complicado” como lo mencionaron algunos, otro alumno que no asistió se lo repitió pero con preguntas abiertas. Los docentes como lo menciona Barreiro (2009) “pueden contribuir a profundizar un malestar previo o incluso crear nuevas formas de malestar” (p. 25), siendo una forma de señalamiento y desventaja la aplicación distinta del examen con paréntesis a una parte del grupo y a otros de manera abierta, quizá la maestra pensó en evitar

de esta forma que nuevamente se hiciera trampa en el examen pero desde la visión del alumno es arbitraria e injusta.

No se ha logrado platicar con la maestra por la diferencia de horario y las clases de ambos, aunque cuando la veo me comenta que el grupo se encuentra un poco más tranquilo, sin embargo, creo que parte de la situación es que algunos procedimientos resultan contraproducentes cuando se tiene poca experiencia ante el grupo, ya que, este es su primer año como maestra de secundaria y como lo menciona Barreiro (2003) las situaciones conflictivas “constituyen un obstáculo para desarrollar normalmente su clase, y obtener los resultados deseados en su proyecto pedagógico o en su planificación de los contenidos a enseñar” (p. 27), aunque se tenga una buena planeación del programa se deben tomar en cuenta los aspectos socioemocionales, las necesidades e inquietudes de los alumnos, por tal motivo debo buscar algún espacio para dialogar con la maestra sobre la pertinencia de reflexionar en algunos aspectos del vínculo con el grupo.

Conflicto 3

Nivel Educativo: Secundaria

Grado: Tercero

Día: Lunes

Conflicto: Conductas autoritarias del docente y relaciones problemáticas con los alumnos.

(clase de química)

El día lunes por la tarde me llamó por teléfono la mamá de una alumna a quien llamaremos Paty, mencionándome que la maestra de Química tuvo un problema con su hija y le habían enviado citatorio porque no quiso tirar la torta a la que le había dado una mordida, pues su hija argumentó

que tenía ya mucha hambre y faltaba todavía media hora para el receso. Me comenta la señora que este tipo de situaciones han ocurrido con otros alumnos a los que les ha tirado sus alimentos a la basura diciéndoles que “o lo tiran o se los tira ella”, por lo que los alumnos acceden a tirar sus alimentos al bote de la basura. La mamá de Paty señaló que ella siempre le ha inculcado a su hija que la comida no se debe desperdiciar y mucho menos tirar a la basura por lo que su hija no iba a acceder a tirar su alimento a la basura.

La mamá de Paty el año pasado era la presidenta de la sociedad de padres de familia por lo que al llegar a la escuela para el citatorio solicitó a la maestra subdirectora su presencia para platicar con la maestra sobre la situación que había ocurrido con su hija. De esta reunión, me comentaron que la maestra se comprometió a ya no tirarles la basura a los alumnos, solo recogerlas y dárselas al prefecto para que se les entregue a la hora de alguno de los dos recesos. La alumna Paty se comprometió a tener mayor respeto en las clases evitando consumir alimentos y dirigirse con mayor respeto a la maestra ya que, parte del problema fue la forma de contestarle.

Análisis

En el conflicto anterior que también participó la maestra de química y aunque es difícil platicar con ella porque cuando no tiene clase se encuentra hasta el fondo del laboratorio de biología en saloncito, la encontrarla en el pasillo durante el cambio de clase me mencionó que el grupo estaba mejorando sus actitudes. Sin embargo, al platicar con varias alumnas y alumnos me comentan sobre la situación en la clase de Química, refiriéndose a la maestra con un tono de molestia y mencionando que “ojalá tuvieran a alguna de las maestras anteriores de Química”. También me comentaron que a varios compañeros si les ha tirado la comida y que entre todos se tienen que cooperar para comprarles algo en el recreo pues no traen más alimentos.

A otros alumnos les pregunté ¿por qué en un inicio no tenían problemas con la maestra? contestándome que en un inicio le hablaban bien y no había problemas, pero que desde el mes de noviembre había cambiado mucho; otros mencionaban que también algunos compañeros la hacen enojar pero que también a veces llega enojada con todos; que con algunas compañeras se molesta más que con otras y que cuando le preguntan sus dudas no se las aclaraba, solo los confunde más. Pienso que a la maestra de Química le ocurrió una situación similar a la que menciona Barreiro (2009) pues no hubo una propuesta vincular inicial y solamente se dedicó a dar la clase directamente de acuerdo a su planeación sin tomar en cuenta la relación que se va a ir construyendo.

El alumnado durante el primer trimestre se mostraban atentos a las clases por ser una maestra y una materia nueva en su currículum ya que el año pasado llevaban física, sin embargo, ante las primeras situaciones disruptivas la maestra cambió su forma de comportamiento con el grupo. Posiblemente en un principio la maestra evadía las situaciones pero al incrementarse las interrupciones decidió utilizar el estilo punitivo basado en la aplicación del reglamento, reportes y citatorios con padres de familia lo que ha producido que lejos de mejorar la situación con el grupo vayan surgiendo situaciones problemáticas que no ocurren en otras materias.

Conflicto 4

Nivel Educativo: Secundaria

Grado: Tercero

Día: Miércoles

Conflicto: Gelatinas con alcohol (clase de Historia).

El día miércoles impartí la clase de Música a la primera hora con mi grupo de tutoría en el salón de música, sin embargo, al salir del mismo una alumna se acercó para comentarme que en un grupo de WhatsApp que tienen, un alumno preguntó ¿quién quería gelatinas con alcohol?, a lo que muchos de sus compañeros contestaron afirmativamente con un “emoji” de manita como contestación. Al llegar a su salón de grupo les pedí que se sentaran y observe al alumno Daniel con una bolsa, donde se observaban gelatinas las cuales tenía resguardadas sobre su mesa entre sus brazos, por lo que le solicité que se sentara bien y le pregunte ¿para que eran esas gelatinas?, él me respondió que la maestra de Historia se las había pedido en la clase anterior.

Le pedí a Daniel que llevara las gelatinas con el prefecto para que no las fueran a comer en clase y él me contestó que en la segunda hora las iban a utilizar, sin embargo, le dije que en cuanto llegara la maestra se las devolvería así que accedió a llevarlas con el prefecto, transcurridos unos minutos sonó el timbre y fui a buscar a la maestra de Historia, al llegar con ella le comenté sobre las gelatinas y ella confirmó la versión de Daniel de que ella les había pedido que las llevaran porque habían estado comiendo en el salón y como castigo les solicitó llevar algo de comer para todos. Le comenté que tenía que revisar las gelatinas que habían traído y me comentó que las necesitaba en esa hora, pero le insistí sobre el riesgo que existía si contenían otras sustancias.

Llevé las gelatinas con el director y constatamos que efectivamente contenían alcohol menos dos que estaban marcadas con un punto, el director me preguntó si se llevaba a cabo el protocolo para dar aviso a la SSP sobre la introducción de sustancias con contenido étlico y le mencione que deberíamos platicar primero con el padre de familia y el alumno para conocer las causas de esta conducta, saber si otras personas estaban implicadas y tomar decisiones sobre las acciones a seguir. Me retiré de la dirección y continué con mis clases, ya que, la mamá de Daniel

tardaría un poco en llegar puesto que se encontraba trabajando y tendría que solicitar permiso en ese momento.

Al final del día me enteré que la mamá de Daniel sí asistió y acepto la suspensión de cinco días en casa, con la consigna de llevar a su hijo a atención psicológica en alguna institución pública y presentar constancia a su reingreso. Por la tarde me llamó la madre de Daniel para preguntarme si conocía alguna institución donde atendieran a su hijo, ya que, donde lo llevaba anteriormente le salía muy caro y no podría llevarlo, le comenté sobre el Centro de Servicios Psicológicos “Dr. Guillermo Dávila” de la Facultad de Psicología de la UNAM y le envié los datos por WhatsApp. Me agradeció el dato confirmándome que lo llevaría esa semana. En la siguiente semana a su reingreso le pregunte a la maestra orientadora si le habían llevado constancia y me comentó que no.

Análisis

El grupo tiene características muy distintas y alumnos que sobresalen más que otros, uno de ellos es Daniel quien muestra por lo general mucha inquietud en las clases cambiándose de lugar constantemente, platicando con sus amigos y amigas todo el tiempo pero también mostrando juegos bruscos con ambos, lo que en ocasiones le ha ocasionado problemas al no medir respeto, fuerza y diferencias con sus compañeras. Expresa su sentir en cualquier situación que le moleste y no se autorregula ante la presencia de los docentes, faltando en ocasiones al respeto en su forma de hablar agresiva y mostrando rebeldía constante. En la clase de Historia decidió comer a pesar de que la maestra le llamó en varias ocasiones la atención, siendo el motivo que la maestra argumenta como castigo para compartir con todos en la siguiente clase.

Una de las causas de este tipo de acciones es que para que ocurran las situaciones tienen que existir las condiciones y los recursos necesarios que se utilizarán, como lo mencionó el Dr. Juan Manuel Sánchez en alguna de las clases. Y observamos en este caso que la maestra de Historia les dio el espacio y pretexto para introducir alimentos a la escuela como parte de la actividad de su clase; en la casa de Daniel su abuelita le ayudo ingenuamente a preparar las gelatinas; no tenía dinero pero dos compañeros cooperaron para que se comprara la botella de tequila y tuvo el tiempo para realizar una encuesta por WhatsApp de los que iban a querer gelatinas con alcohol. Además, el día miércoles en la entrada nadie detuvo a Daniel para preguntarle porque llevaba gelatinas, revisar el contenido o preguntar quién le había autorizado a llevarlas.

Al revisar las gelatinas en la dirección hubo unos cuestionamientos sobre cuales acciones se deberían realizar si dar aviso a las autoridades correspondientes de la SSC o aplicar el Marco de Convivencia Escolar, por lo que propuse hablarle a la mamá para buscar otra solución entre la escuela y la familia mediante el diálogo. Sin embargo, tuve que retirarme a mis clases con otros grupos por lo que no estuve presente en la entrevista con la mamá de Diego y horas después me comento la maestra orientadora que aplicaron el Marco de Convivencia suspendiéndolo por cinco días en casa con la finalidad de que la madre pudiera llevarlo a atención psicológica. Por la tarde me llamó la señora y me preguntó por alguna institución donde pudiera llevar a su hijo pues en donde lo ha llevado es muy caro. Le envié los datos del Centro de Servicios Psicológicos “Dr Guillermo Dávila” de la Facultad de Psicología de la UNAM para que lo llevara.

Claramente se observa que la dirección implementa únicamente acciones de tipo punitivo-admonitorio donde “la escuela asume un estilo de comunicación, un discurso y una actuación basada en castigar, sancionar y expulsar” (Barreiro, 2009, p.24), lo que provoca que no se solucionen los conflictos y que se desarrolle un aprendizaje que permita a los alumnos reflexionar

sobre los riesgos que pueden ocasionar a sus compañeros. Finalmente Diego regreso de su suspensión pero su mamá nunca lo llevó a consulta y tampoco hubo un seguimiento por parte del departamento de orientación educativa, siendo más agresiva su conducta en las clases con actitudes de provocación hacia los maestros de no seguir las indicaciones e interrumpir constantemente.

Solicité citatorio con la mamá y platicamos sobre las situaciones que estaban ocurriendo, así como los riesgos de estos comportamientos para Daniel que pudieron suscitar mayores problemas, Daniel a su vez mencionaba que había sido injusta la situación porque no había ocurrido absolutamente nada, pero le explique los riesgos posibles si las gelatinas las hubieran consumido sus compañeros ya que, alguno de sus compañeros pudo tener alguna reacción al alcohol y los problemas no solo serían en la dirección sino con reacciones de padres de familia que podrían solicitar otras medidas disciplinarias o instancias.

Días después de la situación ocurrida solicité la presencia de todos los padres de familia para darles una plática sobre el desarrollo de los adolescentes y los riesgos de sustancias adictivas como el alcohol, algunos padres de familia agradecieron que se toquen estos temas porque tienen conocimiento de que algunos alumnos en las fiestas si realizan consumo excesivo de alcohol y “sus padres deben estar más al pendiente”. Dentro de la clase de tutoría se realizó la misma plática tratando de reflexionar sobre la importancia de tomar decisiones correctas en los lugares que hay o venden bebidas alcohólicas como las fiestas o antros que aunque son menores de edad existe el riesgo de que por su estatura les permitan el acceso.

Conflicto 5

Nivel Educativo: Secundaria

Grado: Tercero

Día: Lunes

Conflicto: Agresión por Video TIK-TOK (Clase de Educación Física).

Durante la clase de educación física el día lunes un alumno de tercer grado al que llamaremos Agustín, quien sufrió un accidente debido a una broma que le realizaron tres de sus compañeros (Gabriel, Ernesto y Carlos), le dijeron que estaban jugando a ver quién saltaba más alto, Gabriel y Ernesto se colocaron a los lados de Agustín pero al realizar la cuenta para empezar solo el saltó y sus compañeros le patearon los pies hacia adelante, golpeando bruscamente su espalda en el suelo. Mencionan los alumnos del grupo y algunos maestros que gritaba muy fuerte del dolor por lo que no lo movieron del suelo, quedando boca abajo con unos suéteres que le pusieron como almohada para que recargara su cabeza. Las autoridades llamaron a sus padres y a una ambulancia que nunca llegó.

Transcurridos treinta minutos llegó el papá muy alterado y a gritos culpó al maestro de educación física por la situación, poco después apareció un paramédico que venía en motocicleta quien descartó la necesidad de la ambulancia pero indicando que era necesario trasladarlo a un hospital para su revisión. El alumno se incorporó lentamente y entre el papá y el director le sirvieron de apoyo trasladándolo hacia la dirección donde lo sentaron para seguir los trámites del seguro escolar, lo cual se prolongó hasta después de la hora de la salida. Al otro día se citó a los padres de familia de los tres alumnos implicados en la situación y se les aplicó el Marco para la Convivencia Escolar, aceptando los padres de familia una suspensión de diez días en casa.

Cabe mencionar que la tabla de análisis se amplió con dos columnas más para los cuatro implicados en la situación.

Análisis

El grupo encontraba en la clase de Autonomía Curricular de Baile impartida por el maestro de Educación Física y yo me encontraba en clase de Música con un grupo de segundo. Al salir del salón de música pude observar a un alumno en el piso cubierto con un suéter boca abajo, por lo que no puede distinguir quien era y solo observé al director y al maestro de Educación Física observando de pie, no pude acercarme porque tenía que subir al grupo a su salón y habían ya acordonado el patio con cinta para no pasar, además se había dado la indicación que ninguna alumna o alumno salieran de su salón para el descanso y que teníamos que permanecer en el grupo.

Minutos después me indicaron que bajara a mover mi automóvil por si llegaba la ambulancia tuviera mayor espacio de maniobrar, por lo que me dirigí a la salida, al regresar observe a los tres alumnos implicados en el suceso frente a la oficina de orientación educativa por lo que al acercarme a ellos les pregunté lo que había pasado, pero solo Ernesto me narró lo que había ocurrido mencionándome con lágrimas en los ojos que él no quería causarle daño a su compañero, trate de tranquilizarlo pero tenía que regresar a cubrir a mi grupo por lo que les indiqué a las maestras de trabajo social y UDEII que sería oportuno que los pasaran a su oficina y que platicaran con ellos para conocer bien lo acontecido, regresé a mi salón y después de que llevaron a Agustín a la dirección entre el papá y el director inició el segundo recreo.

La maestra de Historia se acercó conmigo para reportarme que los alumnos de mi grupo de tutoría no la dejaban entrar al salón para sacar sus cosas pues ya habían tocado para recreo y le decían que no iban a salir ni la dejarían entrar por lo que me dirigí hacia el salón. Al preguntarles el motivo me dijeron que no se moverían de ahí hasta ver que su compañero saliera en la ambulancia, entonces les explique que la ambulancia no llegaría y que su compañero estaba mejor pero que lo llevarían sus papás a revisión, fue entonces que accedieron a bajar al receso,

comentándoles que esa no era la forma de colaborar con su compañero y que solo agravaban la situación.

A la hora de la salida Agustín y sus papás estaban en la oficina con el director a puerta cerrada por lo que me retiré ese día. Por la tarde platique por teléfono con el director y me comentó que además de las situaciones con el papá de Agustín quien es una persona muy temperamental y autoritaria, el sistema del seguro escolar había cambiado de compañía y el proceso demoró muchísimo por lo que la molestia del papá aumento, amenazando en todo momento con proceder legalmente en contra de la escuela, el maestro y los alumnos responsables. El director me pidió que intentara contactarme con los padres de Agustín para saber su estado de salud ya que él no había podido contactarlos pero a mí tampoco me tomaron la llamada o mensajes que les envié por WhatsApp, los cuales nunca me contestaron.

Por la cantidad de horas que tengo en esta escuela solo asisto lunes, miércoles y viernes, así que el día miércoles me enteré en mi grupo de tutoría que los tres alumnos implicados Ernesto, Gabriel y Carlos habían sido suspendidos diez días. Al preguntarle a la maestra orientadora me comentó que se había aplicado el Marco para la Convivencia y que los padres habían aceptado que la suspensión se realizara en su casa, ya que, por su seguridad era mejor que no se presentaran en la escuela hasta saber la situación de salud de Agustín y la respuesta de sus padres, por ese motivo no asistirían hasta el lunes diez de febrero. Le comenté a la orientadora que faltaba mucha comunicación con la dirección y que en ningún momento se me había notificado como tutor sobre estas medidas, así que yo estaba investigando lo ocurrido ese día para conocer los hechos ya que no estaba de acuerdo con esas medidas o su fundamento, que solicitaba una reunión con el director y equipo de SAE para discutir la situación.

Horas después de tener la plática con la orientadora me llamaron a la dirección para tener una reunión entre el director, la subdirectora y la orientadora, para dialogar las acciones y discutir las razones de los procedimientos realizados. Ellos expusieron el riesgo que corrían los alumnos por el enojo del papá de Agustín justificando la suspensión de los alumnos con la intención de salvaguardar su seguridad. Definitivamente el estilo de abordaje por parte de la dirección y el departamento de orientación se encuentra dentro del paradigma punitivo como lo menciona Barreiro, 2003 “enfatisa la importancia del castigo o la sanción, cuando un alumno o grupo de alumnos viola alguna norma, se pone el acento en la necesidad de identificación y castigo a los culpables” (p. 45), esto lo observo en la aplicación del Marco de Convivencia que en su clave CVI15 autoriza la suspensión de 5 a 10 días dentro del plantel y previa autorización del Consejo Técnico, lo cual no ocurrió demostrando una clara actitud autoritaria y unilateral.

En la reunión referida les comenté que debíamos tener mayor comunicación y diálogo, les compartí la indagación que realice con algunos alumnos en las me mencionaron que Carlos no había tenido participación en los hechos, otros me comentaron que solo se dieron cuenta cuando su compañero Agustín estaba en el suelo gritando y un último alumno me dijo “Ay, fue una recreación del video”, le pregunte sobre ello y me comentó que es un video que sale en la aplicación del celular llamada TIK-TOK por lo que busqué el video, en él se observan tres alumnas de una escuela saltando en un prado, primero saltan las dos de los extremos y cuando salta la de en medio le patean los pies hacia adelante cayendo violentamente de espaldas lo que muestra un panorama distinto del hecho ocurrido, siendo el mal uso de las redes sociales la causa principal a este conflicto y la influencia que ejercen en los jóvenes.

Se acordó que cada uno de los asistentes a la reunión seguiría indagando con los alumnos en momentos diferentes y que era necesario realizar una plática con el grupo completo. Después

de esta reunión y con el acompañamiento de la subdirectora se dialogó con el grupo sobre la situación acontecida, escuchando las opiniones de varios alumnos y enfatizando la importancia de analizar con más detalle los riesgos de esas bromas, sus implicaciones legales en caso de que hubiera ocurrido una tragedia y la necesidad de no señalar a las personas implicadas sino buscar soluciones reflexionando en el aprendizaje que se obtiene de este suceso. El alumnado se mostró participativo ya que se les escucho y aclaramos sus dudas sobre lo acontecido, además existieron comentarios muy positivos sobre los riesgos que ocurren con las bromas, siendo necesaria su participación para no permitir que se corran riesgos o se dañen entre compañeros.

El siguiente miércoles realicé una reunión con el papá del alumno Agustín para platicar de la situación ocurrida y observé que su molestia había aumentado debido a que una persona de su trabajo de seguridad le había mostrado el video mencionado, reaccionando con coraje y diciendo que había sido una acción premeditada para lastimar a su hijo, que llegaría hasta las últimas consecuencias con los alumnos implicados y con el maestro de educación física que estaba supuestamente a cargo ese día. Esto último lo mencionó debido a que tiene otra hija en primer grado quien le contó que al siguiente día de lo sucedido con su hermano el maestro de educación física les hablo muy molesto en la clase diciéndoles que ya se les había terminado su maestro “buena onda” que las clases iban a cambiar desde ese momento.

En una nueva reunión con el director se acordó que el día reingreso de los alumnos suspendidos y el alumno afectado, se realizaría una reunión junto con los padres de familia para aclarar el acontecimiento, tomar ahora si las declaraciones de todos y llegar a una solución que beneficiara a todas las partes y principalmente conocer el estado de salud de Agustín. Además la mamá de Carlos también había ya solicitado esta reunión mencionando que su hijo no había tenido participación y que no se habían aclarado los hechos. De esta forma decidí preparar alguna

intervención revisando la búsqueda de soluciones de Conde, 2004 “preparar el ambiente, describir el problema como cada quien lo percibe, fijar la atención en el problema y no en las personas, disposición para explorar las posibles soluciones y buscar un acuerdo común” (p. 54), lo cual comenté con el director y la orientadora.

El día de la reunión para resolver el conflicto se promovieron los aspectos referidos y repartimos las intervenciones, de esta manera el proceso se fue realizando de forma adecuada, siendo un aspecto importante voluntad y actitud de los involucrados para colaborar. Todos fuimos aportando comentarios positivos y el director agradeció la disposición de las partes y su presencia para resolver la situación ocurrida, por mi parte les mencioné la importancia del diálogo y la búsqueda de soluciones de manera colectiva reiterando la confianza, apoyo y compromiso de la institución para con los alumnos y en especial con la recuperación de Agustín.

La maestra orientadora solicito a cada alumno su relatoría de los hechos y que fuera de manera honesta y valiente. En este proceso intervine parafraseando algunas ideas de los alumnos para corroborar el sentido de su relato, asimismo el alumno Agustín accedió a narrar su vivencia de los hechos mostrando los sentimientos de tristeza y amistad con sus compañeros que había acumulado durante su recuperación y también sus papás expresaron como se sintieron con esta situación.

La mamá de Carlos enfatizó que nunca se realizó una investigación de los hechos pero tampoco se les dio oportunidad de aclarar las cosas, manifestando la injusticia de la suspensión de su hijo y la falta de atención durante tantos días sin llegar a una solución o investigación. El director quiso fundamentar las omisiones del proceso y la falta de investigación durante los días posteriores, argumentando que si se habían realizado y que yo como tutor había realizado ya las investigaciones con el alumnado. Después mencionó la falta de herramientas en los chicos para

evitar estas situaciones, ya que, cada uno pudo evitar esta situación de riesgo; que los padres, maestros y sociedad hemos fracasado en la educación integral; mencionando su preocupación de los riesgos en la escuela y que hasta su condición personal de salud se había deteriorado debido a todos los problemas que se han suscitado en la escuela.

En esta parte de la reunión intervine mencionando que se debe centrar la atención en el problema y no en las personas ya que, realmente no existe conflicto entre los muchachos pues todos son muy buenos amigos; Agustín, Gabriel y Carlos participan en el taller de guitarra y se apoyan constantemente en sus actividades mientras que Ernesto se ha caracterizado por ser un compañero muy alegre y motivar siempre a su grupo en la convivencia diaria. Lo que se observa que esta situación no tiene que ver con un conflicto puesto que ellos no tienen diferencias o problemáticas y lo que prevaleció fue la inconsciencia e ingenuidad de repetir lo que ocurre en las redes, en este caso la broma que realizaron y la participación de todos sin oponerse a ello, que además no fue una situación que fuera con dolo para dañar a su compañero.

También mencioné que como maestros tenemos que aprender nuevas estrategias para acercarnos más a los alumnos y como tutor me comprometía a darle seguimiento a los cuatro alumnos y al grupo en general para trabajar el tema de conflictos y riesgos en la escuela. Agradecí la participación y colaboración de todos, reconociendo a la familia de Agustín los valores y sentimientos que le habían inculcado para lograr su sensibilidad y capacidad de perdón hacia sus compañeros, el ejemplo y fortaleza que se observa en él. Les comenté que como docentes vamos a procurar obtener un aprendizaje sobre esta situación para que no vuelva a ocurrir algo similar y que se expondría ante el Consejo Técnico para dialogar con los compañeros sobre la importancia de dar mayor atención, acompañamiento, supervisión y orientación a los alumnos.

Se enfatizó por la mamá de Carlos la valentía de Gabriel al enfrentar valientemente su responsabilidad aceptando que fue quien observó el video y que propuso la broma, asimismo su papá mencionó que aunque su hijo lo dijo y propuso también había responsabilidad por la omisión y participación de los demás, pero que si era necesario y se acordaba en la reunión daría de baja a su hijo que era el responsable directo. La mamá de Ernesto mencionó que estaba muy apenada y que su hijo también pudo haberlo evitado y que asumía la responsabilidad de las acciones de su hijo y de hecho pensó que su hijo ya no regresaría a la escuela por lo que había pasado.

El papá de Agustín agradeció la colaboración de todos y externó lo difícil que era estar sentado en ese momento con los mejores amigos de su hijo, porque se les brindó la confianza inclusive fuera de la escuela pero que era también triste observar que la escuela no brinda la seguridad que se requieren los alumnos, diciendo que en su casa cuidan exageradamente a sus hijos pero que en el lugar que nunca pensó que tuviera peligro y con sus amigos, fue donde ocurrió este lamentable hecho. También menciona que pese a su enojo su hijo le pidió todo el tiempo el perdón para sus amigos, que la edad no los está ayudando y al contrario los pone en riesgo, pero que además la mayor parte de los accidentes han ocurrido en la clase de Educación Física y que en esta situación el maestro de grupo es directamente responsable, que afortunadamente la lesión no ocasionó que estuvieran en otras instancias; mencionó que el medico les dijo que había estado a un grado de la desgracia.

Se le solicitó a la mamá de Agustín que externara sus necesidades o inquietudes. Ella externó su preocupación por su hijo y las secuelas que pudiera tener, porque aunque su hijo es muy fuerte debe cuidarse y realizar una buena rehabilitación. Enlistó los requerimientos de su hijo y solicitó que se hicieran responsables, es decir, que se refería a que hubiera una reparación del daño como se menciona en los aspectos jurídicos, en lo referente a los gastos de medicamentos y terapias

que se requieran, a lo que los padres de los tres alumnos accedieron sin ningún problema. Se acordó que se enviaran los gastos a la dirección para que se repartieran los costos así como a los posteriores procedimientos para su completa rehabilitación y readaptación a las actividades.

El director ofreció una disculpa institucional por poner en riesgo la integridad física de Agustín y menciono que no se volverá a suscitar otra situación igual, apoyando a Agustín en todos los aspectos tanto físicos, emocionales y académicos. Por su parte la orientadora enfatizo la empatía que deben de tener entre compañeros y decir las cosas sin miedo, que esperaba que este fuera el último incidente ya que la lección había sido muy fuerte y que esto les sirviera de lección a todo el grupo para cambiar sus actitudes dentro de las clases así como el respeto a sus demás compañeros. Finalmente los alumnos externaron sus sentimientos y deseos de ser perdonados por sus acciones para mantener su amistad, apoyarse y continuar juntos, reflexionando sobre sus acciones.

Los papás pidieron además que se le llamara al maestro de educación física. Cuando llegó le mencionaron que hubo errores de su parte por no estar al pendiente y se le solicito que dejara por escrito un compromiso con los muchachos para hacer mejor su trabajo, que no se vuelvan a suscitar estas situaciones, tener una mayor disciplina y mejor control en sus clases. El maestro respondió que pondría mayor atención a su clase o la misma pero que no podía evitar que se caigan o tropiecen. Los padres de familia externaron al profesor de educación física que los chicos son muy imprudentes y que es parte de la edad, pero les preocupa que en su clase pasan siempre los accidentes aunque es muy buena onda y se lleva bien con ellos debía tener mayor rigidez y control en su clase, hacer más actividades pero dirigidas para que saquen su energía de manera positiva en coordinación con las actividades.

El director mencionó que se trabajaría en estos aspectos para mejorar las clases y la atención a los alumnos, agradeciendo nuevamente la disposición de todos para la solución de esta situación, brindando el acompañamiento necesario a los alumnos y padres de familia. Por mi parte solicité a los alumnos que pasaran al salón de música antes de ingresar a su salón de clases, donde platicamos sobre sus sentimientos, opiniones e inquietudes, así como la forma de conducirse para entre ellos cuatro, dentro del grupo y en general en la escuela. Expresaron su deseo de ser más empáticos y también su preocupación al reintegrarse al grupo, ya que, en días anteriores algunos compañeros empezaban a culpar y atacar a Gabriel de toda la situación.

Después de dialogar con los cuatro alumnos se cerró el círculo de la comprensión empática se llegó al acuerdo de solicitar al grupo su apoyo y comprensión para no culpar a nadie ni tomar partido en lo acontecido. Me solicitaron hablar con ellos ante el grupo y cambiarlos de lugar para funcionar mejor en las clases comprometiéndose a cambiar su conducta. Al entrar al grupo expliqué los acuerdos y Agustín agradeció a nombre de los cuatro el interés, preocupación y apoyo de los alumnos que proporcionaron las tareas y apuntes que les enviaron para que no se atrasaran en las materias, se asignaron sus nuevos lugares previamente solicitados.

4.3 Análisis e interpretación de la información.

Retomando los cinco casos mencionados y las actitudes ante el conflicto que han mantenido un sentido negativo además de un contexto escolar que no cuenta con las estrategias necesarias para realizar un proceso mediador ante los conflictos que mejore la convivencia afectando al clima escolar, que de acuerdo con Aron, Milicic, y Armijo (2012) “se refiere a la percepción que los individuos tienen de los distintos aspectos del ambiente en el cual se desarrollan sus actividades

habituales” (p. 804), por lo que el alumnado lejos de sentir apoyo por parte de docentes y autoridades, los consideran contrarios, injustos, arbitrarios, etc.

Estas percepciones en la mayoría de los casos tiene que ver con la forma en que miramos al otro, en nuestro caso como miramos los docentes a los alumnos a pesar de que las escuelas se han cobijado con la palabra diversidad para definir su manera de trabajo pero como lo menciona Skliar (2007) “la entrada de la diversidad al territorio educativo tuvo que ver, sobre todo, con una operación que pretendía transformar las imágenes demasiado homogéneas de los grupos escolares en algo más coloridas” (p. 5), lo cual sigue la misma línea al interior de muchas instituciones donde la organización escolar sigue siendo de forma vertical y ni siquiera los especialistas de UDEEI o SAE se preocupan por realizar procesos de mediación de conflictos adecuados, recurriendo en todos los casos a la normatividad.

Esta manera de actuar en las escuelas donde se privilegia la normatividad corresponde a un paradigma punitivo y colonizador que crea sentimientos de opresión y desigualdad en los alumnos, en vez de un clima donde la diversidad se entendiera “como el conjunto de propuestas curriculares y organizativas que persiguen adecuar las respuestas educativas a la pluralidad de necesidades de todos y cada uno de los alumnos y alumnas” (Delgado & García, 2017, p. 109), lo cual cambiaría la manera de relacionarse entre alumnos, docentes y autoridades promoviendo un trato democrático hacia la participación activa de todos tanto en las aulas como en la organización de la convivencia del centro y promoviendo una comunicación horizontal e inclusiva.

En nuestro país las diferentes reformas educativas han introducido muchos conceptos que disfrazan todas las prácticas escolares tradicionales que van contenidas en este modelo punitivo de aplicación de normas y reglamentos como el Marco para la Convivencia que solo reflejan un sentido de mismidad, ya que, “el otro diverso acaba por transformarse, entonces, apenas en un

objeto de reconocimiento, donde la perturbación, la sensibilidad y la pasión de la relación quedarían fuera de la escena pedagógica” (Skliar, 2007, p.8), lo que nos muestra que no hay cambios verdaderos y las escuelas siguen pensando en que los alumnos deben adaptarse y acatar en todo momento las normas estableciendo unicamente relaciones de poder.

La institución donde se propone este plan de intervención está inmersa en el modelo punitivo regido por las normas y el principio de autoridad hacia los alumnos, en el cual de acuerdo a Sánchez et al. (2013) “el adulto decide, manda, ordena, controla, vigila y castiga, pues la normatividad así lo permite” (p. 25), es decir, la manera en que se maneja y hace uso del poder a partir de las normas dictadas por la institución se deben de cumplir sin objeción, siempre buscando ante su incumplimiento un culpable o culpables a quienes sancionar para evitar su repetición y que sirva de ejemplo al alumnado (Barreiro, 2003). Sin embargo, esta situación no ocurre como tal, por el contrario vuelve a los alumnos más rebeldes y desafiantes ante la autoridad, algunos buscando siempre la manera de causar problemas.

Este manejo de gestión de la convivencia produce además un tipo de violencia sistémica como lo mencionan Ros y Watkinson (1999, citados en Torrego, 2004, p.) son “escuelas que denominan burocráticas y que se caracterizan por la homogenización de la respuesta, el control autoritario y estereotipado del aula, el mantenimiento de procesos de clasificación y “etiquetaje” de los grupos y personas” (p. 680), lo que dificulta que el modelo integral que se utilizará sea abordado desde la organización institucional del centro y se plantea desde el aula pero siguiendo los tres niveles de tratamiento de conflictos que son: reparación, reconciliación y resolución, aspectos que provienen del tratamiento de la violencia desde Galtun y que se pueden abordar a partir de actividades de aprendizaje cooperativo y la mediación entre pares.

Los trabajos cooperativos promueven que todos los participantes compartan un destino común ya que una de las causas que dificultan la mejora del clima escolar es la falta de estrategias para involucrar a los alumnos en la elaboración de normas y/o actividades del centro y el manejo de la comunicación de tipo vertical, no considerándolos para transformar, negociar o cambiar las formas de convivencia tomando en cuenta que “la naturalidad del contexto cotidiano de convivencia produce la invisibilización de sus participantes” (Hirmas & Eroles, 2008, p. 16), lo que se va legitimando con frases que expresan el sentir de los alumnos como: “así son las cosas” cuando existe algún problema, “así somos” al llamarles la atención como grupo, “nada cambiará” cuando se trata de corregir alguna conducta, “ya déjelo así profe” al preguntar si se le puede ayudar, “así es el maestro”, entre otras. Frases que indican el desánimo y la desilusión de que algo cambie.

Sin embargo, el grupo ha demostrado una gran solidaridad ante situaciones graves como en el *caso 5*, donde la situación del accidente de su compañero los unió en su preocupación y generó actitudes de apoyo no solo hacia el chico accidentado sino con sus compañeros suspendidos. La resolución de este conflicto de manera positiva a partir del diálogo, escucha activa, negociación, desenlace y reparación del daño sienta las bases para esta propuesta de mediación entre pares a través de la cual sean los propios alumnos quienes participen en la resolución de conflictos, teniendo una participación activa en las situaciones que ocurren desde el interior del grupo e ir fortaleciendo sus habilidades sociales.

La mediación entre pares puede influir en la dinámica del grupo, ya que, a través de ella “los conflictos se consideran oportunidades de transformación, de tal forma que el proceso puesto en marcha al abordarlos suponga una posibilidad de maduración y progreso de las partes a la vez que una mejora en la convivencia del centro” (Caramés, Caramés, Vera y Ordoñez, 2010, p. 5), lo que permitirá la reflexión y el diálogo en la resolución de conflictos. Así cada de las interacciones

tanto individuales como grupales podrán generar una comunicación de tipo declarativa estableciendo un verdadero diálogo y preocupación por los demás, lo que puede extenderse paulatinamente hacia los docentes, otros grupos y autoridades.

La escuela es un espacio social donde se producen diversas interacciones que repercuten en los procesos de aprendizaje de los alumnos, mediante el diálogo y la búsqueda de acuerdos comprensivos, que pueden lograr acciones en beneficio de la comunidad como la mejora de la convivencia y el sentido de pertenencia. Dentro de la acción tutorial se propondrá el uso de metodologías activas que refuercen las habilidades sociales y el acompañamiento docente, así como la identificación de los problemas que acontecen en el aula, los factores que influyen en los alumnos socioemocionalmente, los tipos de conflictos que se pueden identificar y la manera de abordarlos.

4.3 Planteamiento del problema

Las relaciones de conflicto y las relaciones problemáticas que se dan a partir de conductas violentas en el aula afectan las interacciones escolares y van generando conflictos constantes que dificultan la convivencia en el aula poniendo en riesgo el proceso enseñanza-aprendizaje, la seguridad de los alumnos y la confianza en la comunidad educativa. Estas relaciones forman parte de acciones que “dificultan los aprendizajes y distorsionan la relación individual, y la dinámica del grupo clase, afectando tanto al individuo que la provoca como a los que reciben las consecuencias” (Jurado y Justiniano, 2015, p.10), derivando principalmente en la impotencia de los docentes ante situaciones de indisciplina que afectan a todo el grupo de manera directa tanto en su atención como en sus propias relaciones. Estos comportamientos son multifactoriales y son difíciles de abordar pues

involucran a todos los implicados en la clase, empezando por el análisis del propio docente sobre la forma en que ha trabajado el vínculo con el grupo.

Algunas de las acciones que pueden coadyuvar en la mejora de la convivencia y minimizar las conductas disruptivas en el aula tienen que ver con la mediación entre pares a partir de un “acercamiento que facilitará el comienzo del proceso para (...) realizar el correspondiente análisis y diagnóstico del conflicto que permitirá llegar a la búsqueda de soluciones y establecimiento de acuerdos en un marco de cooperación y voluntad previa entre las partes” (Matiz, 2015, p. 27), lo que implica tener una disposición de igualdad que se realiza de manera natural entre pares y que forma parte de la propuesta de intervención de este trabajo pero involucrando a todo el grupo en el conocimiento del manejo de conflictos por medio de estrategias de aprendizaje cooperativo.

Capítulo 5. Propuesta de intervención

*“Es necesario educar no tanto a través de los libros,
sino más bien por la experiencia de la acción”*

Michel de Montaigne

Esta propuesta de intervención tiene como propósito lograr “interacciones satisfactorias con los demás y un comportamiento que se adecue a las normas que regulan la interacción social y que supone respeto a la propia persona y a los derechos de los demás” (Garbarino y Cols., 1986, citado en Arón & Milicic, 1999, p. 12), lo que pretenderá mejorar la convivencia, solucionar las relaciones de conflicto por medio de la mediación entre pares y prevenir las relaciones problemáticas que se dan a partir de conductas violentas a partir de la promoción de una convivencia sana y pacífica, buscando generar un ambiente de aprendizaje que les brinde seguridad, confianza y respeto dentro del grupo así como una buena comunicación que promueva la motivación y entusiasmo para el trabajo que requieren las diferentes asignaturas, promoviendo además la mejora de la convivencia escolar.

5.1 Nombre de la propuesta

“La mediación entre pares, una forma de mejorar la convivencia en el aula y enfrentar los conflictos que se producen en el contexto situacional de los alumnos de secundaria”.

5.2 Fundamentos teórico-pedagógicos de la propuesta

La educación secundaria marca diferencias importantes para el alumnado en cuanto a su organización y requerimientos, ya que, en la educación primaria solo tenían un docente por grado escolar quien delimitaba las características y condiciones de las clases, generando una relación cercana hacia los alumnos gracias a la cantidad de tiempo que permanecían en esa interacción a través de las diferentes materias, sin embargo, al cambiar de nivel se enfrentan a una gran cantidad de formas y estilos de enseñanza de cada docente de materia los cuales solo cuentan con cierta cantidad de horas semanales para la realización de sus clases lo que genera una gran cantidad de exigencias y normas a seguir para cada asignatura.

La normatividad en la secundaria es una práctica cotidiana que puede generar gran estrés junto con las características que se originan durante la adolescencia, como los cambios físicos y psicológicos originados por múltiples factores del desarrollo evolutivo así como los contextos en los que se desarrollan socialmente y que genera de diferentes problemáticas. “Dentro del aula hay formas de ejercer la autoridad que generan malestar o profundizan un malestar previamente existente y, por el contrario, hay otras formas que permiten operar como agentes de salud y bienestar para el grupo” (Barreiro, 2009, p. 82), lo cual muestra la influencia que los docentes pueden generar en el ambiente de aprendizaje y en la integración escolar de los alumnos.

Algunos de los factores que la escuela aporta para generar algún tipo de malestar en el alumnado ya sea desde la gestión del centro o desde los mismos docentes son los tipos de

resolución de conflictos que emplean el modelo punitivo que ante una falta se aplica un castigo o sanción. “Se basa en la hipótesis de que la sanción disuade al infractor y a los otros, evitando la repetición futura de la falta” (Caramés, 2010, p. 6), lo cual generalmente provoca soluciones injustas que centran la atención solo en el infractor y su respectiva sanción agravando en muchas ocasiones los problemas, en vez de buscar una soluciones que mejoren la convivencia.

Otro tipo de solución de conflictos que sucede en la escuela es el tipo relacional que “consiste en la búsqueda de una solución a través del diálogo por propia iniciativa entre las partes: la víctima recibe una restitución material o moral y el agresor libera su culpa” (Arribas & Torrego, 2006, p. 31), lo que sacrifica generalmente las relaciones y mantiene los daños emocionales, como se expresó en el conflicto 1 del diagnóstico de la problemática, en el que la alumna dueña del objeto destruido y el alumno agresor manifestaron su deseo de resolver el conflicto solos, pero fue la mamá del alumno agresor quien acudió a realizar el pago del objeto destruido, lo que ocasionó que el alumno se manifestara de manera violenta con cuestiones de género como ofensas verbales y amenazas hacia su compañera.

La resolución de conflictos del modelo relacional en ocasiones es utilizada por los alumnos debido a las intervenciones desafortunadas de la dirección a través del equipo de SAE, donde no hay un procedimiento de gestión de conflictos y el alumnado que solicita intervención es revictimizado a través de malos tratos, culpar a quien solicita la intervención, prejuzgar por situaciones anteriores e incluso si están enfermos recibir regaños por asistir a la escuela. “La revictimización es, por tanto, una repetición de violencias contra quien ha sido previamente víctima de alguna agresión, aunque sea por omisión” (Dupret & Unda, 2013, p.103), por lo cual muchos alumnos optan por tratar de solucionar sus conflictos solos pero sin que las partes “...puedan comprenderse, se disculpen, se perdonen, y se comprometan en una solución que los

integre” (Caramés, Caramés, Vera y Ordoñez, 2010, p. 6), lo que genera situaciones de malestar en la convivencia que pueden llegar posteriormente a manifestaciones violentas.

Otros alumnos eligen no inconformarse ante compañeros que los molestan, también denominada acomodación donde “con tal de no confrontar a la otra parte yo no hago valer o ni planteo mis objetivos” (Cascón, 2000, p. 10), además de la tendencia a evadir los conflictos por miedo a una mayor agresión ante la ineficacia de un clima institucional que brinde seguridad, respeto y confianza. Sin embargo, los grupos tienen fortalezas que pueden ser aprovechadas a partir del modelo integrado, pero desde un planteamiento grupal que promueva la regulación de la convivencia a partir del “diálogo y una participación activa del alumnado como eje motor de cambio y de responsabilidad” (Arribas & Torrego, 2006, p. 32), lo que permitirá favorecer la comunicación y sus canales en las diferentes interacciones, así como la mejora de la convivencia a partir de la formación de un equipo de mediación entre pares y el desarrollo de estrategias para mejorar la convivencia dentro del aula desde la acción tutorial, para incorporarlo paulatinamente a otras estructuras de la institución.

El modelo integrado combina los potenciales de los dos primeros modelos, en el caso del punitivo solo en situaciones donde hay excepciones como “los estudiantes incorregibles y dañinos para ellos mismos o para otros no deben permanecer con los mismos estudiantes” (Fleito, 2015, p. 5), lo cual sería el último recurso utilizando la normatividad de la institución. Por otro lado tanto el modelo relacional y el integrado utilizan la relación directa entre las partes para el tratamiento de los conflictos pero este último a profundidad y a través de la mediación. Torrego (2004) concluye que el modelo integrado:

Por una parte favorece un diálogo que permitirá la reparación si es que se produjo algún tipo de daño en el conflicto, también facilitará la reconciliación entre las

personas implicadas al abrirse un plano de encuentro que humanizará, y también potenciará, si es que existe un conflicto subyacente entre ellas, a abordarlo en un marco de escucha y diálogo en profundidad sobre los posibles litigios fruto de los diversos valores, necesidades e intereses. (p. 684)

Estos elementos son fundamentales para lograr una perspectiva positiva del conflicto, logrando una oportunidad de aprendizaje y crecimiento en los alumnos que los conduzca a resolver sus conflictos, desarrollar un afrontamiento adecuado y mejorar la convivencia del aula. Los conflictos son consustanciales a la convivencia y en las escuelas generalmente son resueltos desde la normatividad y sanciones como anteriormente se ha mencionado, pero de esa manera no aportan ningún beneficio a la comunidad, por el contrario mantiene comportamientos que impiden la integración y desarrollan un clima desagradable que genera malestar en los alumnos.

El modelo integrado es un proyecto estatal que ha sido desarrollado en muchas instituciones españolas con una perspectiva de centro, contempla procedimientos de mediación y tratamiento pacífico de conflictos a partir de la Consejería de Educación quien apoya económicamente a los centros, los cuales ratifican y asumen el proyecto por medio del equipo directivo y Consejo Escolar, cumpliendo con determinadas condiciones para su implementación como el personal docente participante, los espacios adecuados, actividades y tiempos del programa (Villaoslada & Torrego, 2004, p. 38).

En este proyecto de intervención se utilizará el modelo integrado pero desde una perspectiva de aula que contemple la actuación de sus tres planos educativos con las siguientes adaptaciones: la inserción de un equipo de mediación entre pares y el tratamiento de conflictos en el aula, la elaboración democrática de normas que beneficien al grupo y el andamiaje en la formación de mediadores así como su funcionamiento en el grupo a partir de la asignatura de

Tutoría, promoviendo el trabajo cooperativo y la comunicación con la dirección para su funcionamiento.

La intención principal del equipo de mediación entre pares es trabajar los conflictos “...en sus primeros estadios o incluso antes de que se produzcan, para que así, en un clima menos crispado, con tiempo y sin apasionamientos, podamos aprender a analizarlos y desarrollemos ideas creativas de resolución que nos permitan enfrentarlos mejor cuando surjan” (Cascón, 2001, p. 13), de esta manera se busca generar una mejor integración del grupo y un clima escolar que genere bienestar, comunicación, comprensión y motivación hacia el trabajo, además de generar un ambiente de diálogo y reflexión que permita al alumnado tener una visión diferente sobre sus acciones, responsabilidad hacia su seguridad y la de los demás, sobre todo por la influencia actual de los medios electrónicos de comunicación (internet, redes sociales, etc.) y los riesgos que conllevan algunos contenidos y retos.

Por su parte el tutor adquiere un papel importante en el proceso de formación de mediadores y además como lo menciona Echeverría (2004, citado en Pantoja, 2005) deberá “estar atento a la evolución de los tutorados/as predispuesto al entendimiento interpersonal, dispuesto a la comunicación y cooperación con el alumnado y profesorado y demostrar un comportamiento orientado hacia el grupo” (p. 11), lo que implica un papel activo en todo el proceso del modelo integrado y aprovechando los elementos de la investigación-acción (planeación, acción, observación y evaluación) para su desarrollo y ajustes, lo que implica además su seguimiento y acompañamiento cercano.

El tutor no solo trabajará en la formación y coordinación de equipo de mediación entre pares sino en la responsabilidad de los propios alumnos, como lo mencionan Johnson y Johnson (1999):

Crear un contexto cooperativo en el que los alumnos resuelvan constructivamente los conflictos. Esta responsabilidad involucra el empleo del aprendizaje cooperativo durante la mayor parte del tiempo, y la estructuración cuidadosa de la cooperación dentro y entre los grupos de aprendizaje, de modo que toda la clase sea una comunidad de colaboradores que aprenden. (p. 136)

Con el aprendizaje cooperativo los alumnos adquieren un compromiso para alcanzar logros en común, ya que no se trata solamente de llegar a un objetivo sino que los resultados beneficien a cada uno y a los demás, obteniendo de esta forma otro tipo de relaciones e interacciones que los llevan a mejorar su aprendizaje y convivencia, como se observa en las características de grupos cooperativos (Johnson, 1984, citado en Cabrera, 2008, p.17):

1. Interdependencia positiva: cada miembro del grupo sabe que los esfuerzos realizados no solo le beneficiarán a él sino también a los demás.
2. Responsabilidad y habilidad individual: debe existir una responsabilidad por alcanzar sus objetivos de manera individual para poder alcanzarlos de forma grupal, el trabajo de todos originará un avance mayor.
3. Interacción cara a cara: se debe asegurar el encuentro personal para trabajar juntos compartiendo ayudas, motivaciones, apoyos y esfuerzo realizado, brindando así apoyo personal a quien lo necesita.
4. Habilidades sociales e interpersonales: los miembros del grupo deben saber cómo tomar decisiones, comunicarse y manejar conflictos para el buen funcionamiento del aprendizaje.

5. Procesamiento de grupo: debe existir una evaluación donde se realice un análisis de las acciones positivas o negativas para la toma de decisiones, es decir, cómo se está trabajando juntos y cuál es su eficacia, tomando así las conductas a conservar o modificar.

En este tipo de aprendizaje cooperativo el poder cambia su condición a través del respeto e integración del grupo por medio de estrategias que ayuden en el tratamiento y manejo de conflictos, lo cual requiere un proceso y dedicación constante por parte del docente para generar resultados, utilizando el conocimiento de posturas teóricas y estrategias diversas para la provención, análisis y mediación de los conflictos ya sea de manera informal, formal o entre pares, así como el desarrollo y fortalecimiento de habilidades sociales en los alumnos que mejoren la convivencia en el aula.

Junto con el aprendizaje cooperativo la mediación entre pares es una estrategia que colaborará en la mejora de la convivencia en el aula junto con el tratamiento de los conflictos de una forma pacífica pero a través del trabajo que se realice desde la tutoría no solamente con los protagonistas de los conflictos sino del aprendizaje de todo el grupo, mejorando además las diferentes interacciones de aprendizaje, es decir, con maestros, autoridades, compañeros de otros grupos y también con sus familiares. Esto a partir de diferentes estrategias que involucren sus vivencias familiares y la reflexión sobre las diferentes formas de conflictos así como su afrontamiento.

La formación de los alumnos del equipo de mediación entre pares es un proceso que requiere una formación continua que les permitirá seguir aprendiendo en cada experiencia y el desarrollo del procedimiento de mediación, así como la creatividad para manejar las diferentes situaciones y los productos de la reflexión, aprendizaje y crecimiento al afrontar un conflicto. Entre los temas o contenidos abordados para un equipo de mediación Villaoslada y Palmeiro (2006)

proponen: “el conflicto y sus elementos, las actitudes, estrategias y habilidades para tratarlos; la comunicación no violenta y la escucha abierta; la mediación formal y espontánea; los pasos y condiciones para la constitución de un Equipo de Mediación” (p. 71), lo que se podrá trabajar en sesiones particulares del equipo de mediación entre pares y en el trabajo grupal desde la clase de tutoría para incluir a todos en la mejora de la convivencia.

Otros contenidos básicos en la formación de mediadores sugeridos por Caramés et al. (2010, p. 8) son:

- ✓ El conflicto, análisis y estilo de enfrentamiento al mismo.
- ✓ La mediación como herramienta de resolución de conflictos.
- ✓ Habilidades básicas para la mediación: escucha activa, mensajes en 1ª persona, el reencuadre.
- ✓ Mediación formal e informal
- ✓ Experimentar la mediación

Sin embargo, los contenidos se ajustarán de acuerdo a las necesidades y características del grupo, las características del contexto tanto físico como social, los tiempos de clase y las estrategias que serán utilizadas en el grupo y en el equipo de mediación entre pares.

5.3 Propósitos

Objetivo general:

Promover la mejora de la convivencia en el aula a través del trabajo cooperativo, la creación de un equipo de mediación entre pares y el tratamiento de conflictos en un grupo de tercero de secundaria a través de la asignatura de tutoría, con el fin de fomentar el manejo adecuado de los conflictos

que se presentan en las diferentes interacciones como son: las conductas disruptivas en clase y los problemas de convivencia que suceden en ausencia de figuras de autoridad y dificulta la integración grupal poniendo en riesgo la seguridad del alumnado en diversas ocasiones.

Objetivos específicos

- Concientizar al grupo sobre los conflictos y situaciones que limitan la convivencia sana y pacífica a través de actividades cooperativas dentro de la asignatura de tutoría.
- Crear y organizar un equipo de mediación entre pares por medio de un taller de formación de mediadores que les permita adquirir conocimientos, estrategias, técnicas y habilidades para la mediación pacífica de conflictos.
- Fortalecer los vínculos en el grupo a través de recursos ad-hoc para promover la comprensión, aceptación y reconocimiento de la subjetividad de los demás.
- Generar una comunicación democrática y respetuosa entre el equipo de mediación, el grupo y el tutor a partir de acuerdos y la búsqueda de consenso.

5.4 Supuestos y factibilidad

Este proyecto es viable para su realización a través de la clase de tutoría con el grupo mencionado, ya que la Dirección de la escuela tiene la voluntad de brindar los materiales necesarios para estas actividades tendientes a mejorar la convivencia en la escuela y el buen funcionamiento de la Gestión Escolar, basándonos además en el Acuerdo 592 en el que se establece la articulación de la Educación Básica y donde se plantea el desarrollo de competencias en los estudiantes que

permitan su desarrollo personal, la autonomía en el aprendizaje y la participación en los procesos sociales, centrando la atención en los estudiantes a partir de nuevas actividades.

Algunas alternativas de reducir el tiempo en la escuela para la formación de mediadores son los espacios, herramientas y estrategias tecnológicas implementando reuniones virtuales y de trabajo desde casa así como el uso de blogs, plataformas o herramientas como Facebook o WhatsApp, dando seguimiento oportuno a los conflictos ocurridos en el día o semana y facilitar los materiales de reflexión e información y el llenado de formatos de acuerdos, seguimientos o expedientes de manera electrónica, lo que agilizará los procesos y organización de la información para su evaluación y análisis. A través de estas herramientas se evitará en lo posible interrumpir a los alumnos del equipo de mediación dentro del horario de clases y realizar el seguimiento de los diferentes procesos de mediación que ocurren en el aula así como su acompañamiento.

5.5 Plan de intervención

A partir de los resultados obtenidos en el diagnóstico de la problemática y los sucesos ocurridos dentro del grupo en los últimos meses, que forman parte de diferentes conflictos que acontecen lejos de la vista del docente o autoridades, se propone impartir un taller para aprovechar el potencial de los alumnos y desarrollar la participación del grupo en el conocimiento y resolución de los problemas de convivencia, generando un sentido de responsabilidad del alumnado hacia sus compañeros, interviniendo de manera cercana en los diferentes conflictos que se producen en el contexto situacional del aula por parte del equipo de mediación entre pares así como desarrollar una mayor sensibilidad y comprensión sobre el manejo de conflictos a partir de estrategias de aprendizaje cooperativo.

Se eligió como estrategia didáctica de intervención una clase taller dentro del horario de tutoría y artes-música que es la materia que imparto en la escuela para completar las dos horas requeridas para cada sesión, ya que, el tiempo es muy importante para el desarrollo de las actividades ya que, como lo mencionan Poveda y Gamboa (2007) una clase tipo taller es:

Aquella en la que el profesor prepara una guía de trabajo o actividad de acuerdo con un objetivo, para que el estudiante la desarrolle, partiendo de lo sencillo a lo complejo y que con la ayuda de material concreto, situaciones del entorno, o tecnología, entre otros, se logre un aprendizaje significativo (p. 1).

Lo que implica desarrollar una planeación detallada de los diferentes momentos y actividades que se realizarán por el alumnado considerando las características del grupo, contenidos y propósitos planteados así como los materiales adecuados para su realización siendo en la actualidad de gran ayuda los recursos tecnológicos.

Los talleres han sido considerados como un punto de unión entre la teoría y la práctica pues desde sus orígenes en la Edad Media donde los maestros artesanos solo aceptaban pocos aprendices quienes requerían de varios años para su aprendizaje siendo los talleres lugares de trabajo y aprendizaje que posteriormente se trasladaron hacia otras áreas que requerían de estas características como las artes. De acuerdo a María Teresa González (1999), la palabra taller proviene del francés “atelier” que significa estudio, obrador, obraje, oficina y en algunos casos se utilizaba para designar el estudio de pintores, escultores y ceramistas, sin embargo, un taller puede tener características muy diferentes dependiendo del ámbito de formación y como lo menciona Ander-Egg (1999) “ha sido la moda llamar taller a diferentes modalidades pedagógicas. En unos casos se ha confundido el taller con el seminario y, en otros con el trabajo de laboratorio o trabajos prácticos” (p. 10), lo cual es muy común para referirse en ocasiones a pequeños cursos e incluso conferencias.

Lo cierto es que el taller implica no la práctica docente común sino realizar la docencia mediante diferentes estrategias que unan la teoría y la práctica en un ejercicio diferente donde docente y alumnos formen un equipo de trabajo pedagógico hacia el aprendizaje, siendo el taller pedagógico “una reunión de trabajo donde se unen los participantes en pequeños grupos o equipos para hacer aprendizajes prácticos según los objetivos que se proponen y el tipo de asignatura que los organice. Puede desarrollarse en un local, pero también al aire libre” (Maya, 2007, p. 13), lo cual muestra el uso de metodologías activas como el aprendizaje cooperativo a través de la formación de pequeños grupos y la importancia del agrupamiento en los talleres, lo cual se puede abordar tanto en el aula como fuera de ella.

En nuestro sistema educativo se ha puesto poco interés en los modelos de agrupamiento siendo en la mayoría de los casos formados por los mismos alumnos o de acuerdo a estándares de desempeño que promueven la discriminación y rechazo, así como el uso por parte de los docentes de adecuaciones curriculares que reducen la cantidad y calidad de actividades. A diferencia de ello “investigaciones internacionales evidencian que las agrupaciones heterogéneas que, además, introducen los recursos existentes dentro del aula para dar apoyo al docente, mejoran el rendimiento académico de todo el alumnado, a la vez que mejoran su autoestima” (Calatayud, 2018, p. 5), lo que refuerza la inclusión en el aula pero que también requiere un conocimiento de las características y necesidades del alumnado para lograr la modalidad de agrupamiento más adecuada.

Desafortunadamente dentro de las escuelas la organización de los agrupamientos puede desarrollarse de manera horizontal promoviendo la equidad educativa o vertical generando segregación y etiquetado, sin darse cuenta de “la influencia que ejercen (...) en la conformación de la imagen y de la identidad social de los individuos” (Rist, 1991, p. 9), un efecto similar son algunas escuelas donde los agrupamientos son completamente inequitativos y donde se pueden observar equipos de más de diez alumnos y otros de dos o tres integrantes con quienes nadie quiere trabajar, generando un juicio social y clasificación en el grupo sin que el docente intervenga o a veces a partir de la evaluación del profesor. Las expectativas del docente también pueden influir en las elecciones de los alumnos o permitir agrupamientos que aíslan y estigmatizan a algunos como problemáticos o flojos.

Los organización horizontal distribuye a los alumnos en pequeños grupos cuyo éxito se ve consolidado a partir de una visión inclusiva y flexible para “combinar diferentes agrupamientos en

el centro y dentro del aula, en función siempre de las características, intereses, motivaciones y necesidades de aprendizaje de los estudiantes” (Calatayud, 2018, p. 11), lo que promueve el aprendizaje cooperativo, la ayuda entre pares, la mejora de la convivencia y la resolución de problemas, ya que las interacciones cambian de acuerdo a los diferentes momentos y necesidades de las actividades por lo que pueden ser de manera individual, en pares, pequeños grupos o gran grupo.

El aprendizaje cooperativo tiene como finalidad que cada alumno aprenda y que sus compañeros lo logren con el apoyo mutuo, para ello se procuró utilizar en el diseño de intervención modelos de agrupamiento que rompan las estructuras tradicionales del grupo homogéneo o de la segregación de alumnos por niveles de rendimiento, buscando un agrupamiento flexible que permita mejorar la convivencia y el uso de estrategias de aprendizaje cooperativo que fomenten la inclusión, la participación, el respeto a la diversidad cultural y la confianza en sus compañeros para el logro del taller.

Cabe mencionar que el aprendizaje cooperativo no es excluyente del aprendizaje individual o competitivo sino que se utilizan con intenciones diferentes dentro de sus elementos: interdependencia positiva, responsabilidad y habilidad individual, interacción cara a cara, habilidades sociales e interpersonales y el procesamiento grupal. De esta forma se observa que el aprendizaje individual forma parte importante de cada elemento y el competitivo no con el fin de ganar sino del logro grupal hacia el aprendizaje o de apoyo hacia proyectos de orden superior. Sin embargo, hay que recordar que en el aprendizaje cooperativo la enseñanza del docente pasa a segundo plano pero su papel es activo dentro de la dinámica del salón así como el conocimiento de los alumnos, sensibilidad, observación y andamiaje.

La formación de mediadores se iniciará desde el trabajo grupal reforzando estrategias y disposición del grupo hacia la regulación de la convivencia, procurando el uso de metodologías activas e innovación de recursos para su abordaje y estarán distribuidos en las siguientes fechas:

1. (19 febrero) Grupal
2. (4 de marzo) Grupal
3. (18 de marzo) Grupal
4. (25 de marzo) Grupal
5. (1º de abril) Equipo de Mediación entre pares
6. (22 de abril) Equipo de Mediación entre pares
7. (29 de abril) Grupal
8. (1º de mayo) Equipo de Mediación entre pares
9. (6 de mayo) Equipo de Mediación entre pares
10. (13 de mayo) Grupal
11. (15 de mayo) Equipo de Mediación entre pares
12. (20 de mayo) Grupal y Equipo de Mediación entre pares

Planeación de la Propuesta de Intervención

Grado: Tercero de Secundaria

Grupo: B

Bloque: III

Número de alumnos: 35 (M=18; H=17)

<p>Objetivo:</p> <p style="text-align: center;">Promover la mejora de la convivencia en el aula a través del trabajo cooperativo, la creación de un equipo de mediación entre pares y el tratamiento de conflictos</p>			
Componente Curricular	Asignatura y Perfil de egreso	Agrupamientos	Objetivos específicos
Desarrollo personal y social	<p>Tutoría y educación socioemocional:</p> <p>Asume responsabilidad sobre su bienestar y el de los otros, y lo expresa al cuidarse a sí mismo y a los demás.</p> <p>Aplica estrategias para cuidar su bienestar en el corto, mediano y largo plazo.</p> <p>Analiza los recursos que le permiten transformar retos en oportunidades.</p>	<p>Individual (I)</p> <p>Pares (P)</p> <p>Pequeños grupos (Pg)</p> <p>Gran grupo (Gg)</p> <p>Docente (*)</p> <p>Equipo de mediación (Em)</p>	<ul style="list-style-type: none"> •Concientizar al grupo sobre los conflictos y situaciones que limitan la convivencia sana y pacífica a través de actividades cooperativas dentro de la asignatura de tutoría. •Crear y organizar un equipo de mediación entre pares por medio de un taller de formación de mediadores que les permita adquirir conocimientos, estrategias, técnicas y habilidades para la mediación pacífica de conflictos. •Fortalecer los vínculos en el grupo a través de recursos ad-hoc para promover la comprensión, aceptación y reconocimiento de la subjetividad de los demás. •Generar una comunicación democrática y respetuosa

			entre el equipo de mediación, el grupo y el tutor a partir de acuerdos y la búsqueda de consenso.
Análisis de los aprendizajes			
Dimensión cognitiva	Dimensión del hacer	Dimensión afectivo-motivacional	
<p>El conflicto</p> <p>Tipos de violencia</p> <p>Fases del conflicto</p> <p>Elementos del conflicto</p> <p>Modelos de resolución de conflictos</p> <p>Comunicación</p> <p>Tipos de mediación</p> <p>Mediación entre pares</p>	<p>Identificación de conflictos y tipos de violencia.</p> <p>Creación de definiciones de conflicto y violencia.</p> <p>Identificación y análisis de conflictos</p> <p>Diagnóstico del contexto escolar a partir de los modelos</p> <p>Experimentarán diferentes formas de comunicación</p> <p>Indagarán los tipos de comunicación que se utilizan en la sociedad</p> <p>Conocerán los tipos de mediación y los reconocerán en distintos ejemplos</p> <p>Aprenderán y aplicarán técnicas y procedimientos de mediación entre pares</p>	<p>Interés por las temáticas al identificarlas en la vida cotidiana</p> <p>Deseo de mejorar la convivencia en el aula y la conducta</p> <p>Trabaja con entusiasmo de manera colaborativa con sus compañeros.</p> <p>Reconoce la importancia del equipo de mediación</p> <p>Controla sus emociones para lograr la comunicación democrática</p> <p>Genera un ambiente de respeto y tolerancia</p> <p>Respeto la función mediadora</p> <p>Media conflictos entre compañeros</p> <p>Logra una mejor integración en el grupo</p>	

<p>Metodología:</p> <p>A partir de los fundamentos de la cultura para la paz, mejora de la convivencia y aprendizaje cooperativo se brindarán herramientas al alumnado para tomar responsabilidad de sus actos, consecuencias y posibilidades de transformación a partir de secuencias didácticas para el tratamiento de conflictos y la implementación de un equipo de mediación entre pares.</p>			
<p>S E C U E N C I A D I D Á C T I C A</p>			
<p><i>Consideraciones previas:</i></p> <p style="text-align: center;">Número de Sesiones: 12</p> <p style="text-align: center;">Sesiones de trabajo: Dos horas (1 hora de tutoría y 1 hora de Artes-Música)</p>			
<p>SESIÓN 1 (Grupal)</p>			
MOMENTOS	ACTIVIDADES	TIEMPO	RECURSOS
<p>INICIO</p>	<p>Bienvenida:</p> <p>(Gg) Se les recibirá en la clase de tutoría (Sala de música-sillas acomodadas en círculo o bancos en el patio) indicándoles que se sienten donde quieran.</p>	<p>5 min.</p>	<p>Salón o patio</p>
	<p>Actividad 1.</p> <p>Dinámica la telaraña:</p> <p>Con una bola de estambre se les indicará que vayan diciendo su nombre y el tipo de música que les agrada, lanzándola al compañero/a de enfrente, cada uno sostendrá el extremo sin soltarlo hasta completar todo el grupo y realizar la telaraña. Se lanzarán globos y el grupo deberá evitar que caiga con la telaraña.</p>	<p>10 min.</p>	<p>Bola de estambre y globos</p>
	<p>Reflexión. Los gustos musicales y características de cada integrante forman parte importante de la red de convivencia del grupo 3ºB. Se puede trabajar en grupo para lograr la unión y equilibrio.</p>	<p>5 min.</p>	
	<p>(Acomodo de sillas o traslado al salón)</p>	<p>5 min.</p>	

DESARROLLO	<p>Actividad 2</p> <p>(Gg) Explicación de la realización del taller sobre tratamiento de los Conflictos para la mejora de la convivencia en el aula, que se trabajará cada quince días con clases de 2 horas (en la semana intermedia se continuarán los temas de tutoría).</p>	5 min.	
	<p>Aprendizajes previos:</p> <p>(I) Se les aplicará una encuesta sobre el conflicto para conocer sus percepciones y experiencias sobre el conflicto (6 preguntas).</p>	10 min.	Encuesta por alumno
	<p>(Gg) Posterior al llenado de la encuesta, por medio de una lluvia de ideas se realizará en el pizarrón una definición grupal de conflicto (la anotarán en su cuaderno de tutoría).</p>	5 min.	Pizarrón Plumones Cuaderno de tutoría
	<p>Actividad 3.</p> <p>(Gg) Se proyectará el video “Eduardo y Guillermo encuentran un billete” (2 minutos). https://www.educaixa.com/microsites/Resolucio_de_conflictos/resolucion_conflic_caso_eduardo_guillermo/Contenidos/recursos_aux/index.html</p>	5 min.	Computadora, Internet o presentación PowerPoint, Proyector y pantalla
	<p>Se preguntará al grupo, de acuerdo a la definición grupal de conflicto: ¿La historia representa un conflicto? ¿por qué?</p>		
	<p>*El maestro expondrá brevemente la diferencia entre pseudoconflicto y conflicto latente, el concepto de conflicto y sus elementos (personas, proceso y problema).</p>	5 min.	Esquema Cuaderno
	<p>Se agruparán al azar realizando una numeración del uno al ocho para formar equipos cooperativos (breve explicación).</p>	5 min.	Tarjetas de frutas
	<p>(Pg) Se reunirán por equipos y analizarán la historia contestando los siguientes <u>elementos</u> y datos del conflicto: <u>-Personas</u> Emociones de Eduardo</p>	15 min.	Hoja blanca por equipo

	Emociones de Guillermo -Proceso -Problema (Tipo-Fase) Proponer 3 posibles soluciones				
CIERRE	(Pg-Gg) Cada equipo propondrá sus soluciones y se elegirán tres opciones que estén bien fundamentadas.			15 min.	Pizarrón Plumones
	*Cómo conclusión se mencionarán todas las posibilidades que surgieron al trabajar de manera cooperativa, lo cual no podría ocurrir si se hubiera trabajado de manera individual.			5 min.	Cuaderno
EVALUACIÓN					
TIPO	¿Con qué?	¿Cómo?	¿Cuándo?	Descripción	
Diagnóstica	Participación	Lluvia de ideas Encuesta	Inicio	Se trabajará para conocer sus conceptos, ideas y vivencias	
Formativa	Participación	Creación de concepto	Inicio	El alumno comprenderá las características de los conflictos a partir de la reflexión y el trabajo cooperativo.	
	Rúbrica Participación	Trabajo en equipo (hoja de caso) Soluciones grupales	Desarrollo Cierre		
Sumativa	Lista	Asistencia Participación Actitud Apuntes	Cierre	Se contabilizarán los productos individuales cualitativos para los siguientes agrupamientos y actividades.	
OBSERVACIONES					
SESIÓN 2 (Grupal)					
MOMENTOS	ACTIVIDADES			TIEMPO	RECURSOS
INICIO	Bienvenida: (Gg) Se les recibirá en la clase de tutoría (Patio escolar) indicándoles que se coloquen en dos círculos por número de lista, del 1 al 18 y del 19 al 36.			5 min.	

	<p>Actividad 1.</p> <p>Dinámica “La Pelota”: (Pg) Cada equipo deberán arrojar la pelota a cada integrante por número de lista sin que se caiga al piso, si la pelota cae al piso deberán comenzar desde el principio (Valores: respeto y tolerancia). Si logran pasar la pelota por todo el equipo se intentará con 2 pelotas al mismo tiempo con un retraso de 4 turnos. Las dos pelotas no deberán tocar el piso pasando por todo el equipo</p> <p>Reflexión: (Pg-Gg) ¿Cómo se logró? ¿Por qué no se logró? ¿Fue necesaria la participación y esfuerzo de todos?</p>	5 min. 5 min. 5 min.	Pelotas de colores
DESARROLLO	<p>(Traslado al salón)</p> <p>Recapitulación: (Gg) Se recordarán los conceptos de la sesión 1 a partir de preguntas y participaciones. Se explicarán las fases del conflicto Fase 1 – Necesidades Fase 2 – Problema Fase 3 – Manifestación violenta</p> <p>Actividad 2.</p> <p>Se proyectará el cortometraje “El sándwich de Mariana” (11 minutos). https://www.youtube.com/watch?v=KcMSN7gDdRg</p> <p>(Gg-I) Cada alumno en su cuaderno contestará las siguientes preguntas y se solicitarán participaciones que se recuperarán en el pizarrón.</p> <p>¿Qué tipo de conflictos se observan? ¿En qué fase se encuentran? ¿Qué tipos de violencia conocen?</p> <p>*Retomando las participaciones del pizarrón se explicarán los tipos de violencia y sus características.</p>	5 min. 5 min. 15 min. 15 min. 5 min.	Computadora, Internet o presentación PowerPoint, Proyector y pantalla Cuaderno Plumas Pizarrón plumones Presentación

	<p>(Gg) Analizaremos grupalmente los <u>elementos</u> y datos principales del conflicto de Mariana:</p> <p><u>-Personas</u> Emociones de Mariana Emociones de Andrea</p> <p><u>-Proceso</u> <u>-Problema</u> (Tipo-Fase) Resolución Actividad 3.</p> <p>(*) Se colocarán en un plano cartesiano los 5 estilos de abordaje de conflictos con sus polaridades y se explicarán.</p> <p>(Gg) Se preguntará al grupo ¿qué tipo de abordajes se observaron en el cortometraje?</p>	15 min.	Pizarrón Plumones
		10 min.	Presentación PowerPoint Cuaderno
		5 min.	
CIERRE	(I) Se les aplicará un Sociograma para conocer después de varios años de convivencia con sus compañeros sus principales elecciones, datos que se utilizarán en próximas sesiones.	5 min.	Hojas de Sociograma

EVALUACIÓN

TIPO	¿Con qué?	¿Cómo?	¿Cuándo?	Descripción
Diagnóstica	Participación	Reflexión sobre la dinámica “pelotas”	Inicio	Se trabajará para conocer su reflexión sobre el aprendizaje cooperativo.
	Participación	Recapitulación	Desarrollo	Conocer su aprendizaje sobre el conflicto (tipo y fases).
	Lluvia de ideas	Conocimiento sobre tipos de violencia	Desarrollo	Indagar sobre sus conocimientos sobre violencia
	Sociograma	A través de 4 preguntas sobre sus elecciones	Cierre	Conocer las principales elecciones positivas del grupo para ayudar a la elección de mediadores.

Formativa	Participación Trabajo en el cuaderno	Preguntas sobre los conflictos del cortometraje Colocación de los conflictos en la tabla de actitudes ante el conflicto	Desarrollo	El alumno aplicará los aprendizajes sobre los conflictos a partir de la reflexión y la participación. Reflexión individual sobre los estilos de afrontar los conflictos
Sumativa	Lista	Asistencia Participación Actitud Apuntes	Cierre	Se contabilizarán los productos individuales cualitativos para los siguientes agrupamientos y actividades

OBSERVACIONES

Se realizará la matriz del Sociograma y posteriormente de darán a conocer las elecciones (Sesión 4).

SESIÓN 3 (Grupal)

MOMENTOS	ACTIVIDADES	TIEMPO	RECURSOS
INICIO	<p>Bienvenida: (Gg) Se les recibirá en la clase de tutoría (Sala de música-sillas acomodadas en círculo o en el patio) indicándoles que se sienten donde quieran. Se les repartirán tarjetas de 8 frutas diferentes al azar que se colocaran con un seguro en el suéter o playera.</p>	5 min.	Tarjetas de frutas Seguritos
	<p>Actividad 1. Dinámica “Ensalada de frutas”: (Gg) Sentados cada quien en su silla al mencionar el nombre de la fruta deberán cambiar de lugar, si se menciona ensalada de frutas todos deberán cambiar</p>	10 min.	Sillas o bancos

	<p>de silla, en ese momento se quitará una silla y quien se quede de pie tendrá que bailar algún ritmo.</p> <p>Reflexión. Nadie se quiere quedar sin lugar y en el aprendizaje debe ocurrir lo mismo, todos debemos esforzarnos para lograrlo pero en grupo es más divertido y sencillo.</p>		
DESARROLLO	<p>Recapitulación: (Gg) Se recordarán los conceptos de la sesión 1 y 2 a partir de preguntas y participaciones pero con la ayuda de esquemas.</p> <p>Trabajo en equipos cooperativos</p> <p>(Acomodo de sillas por equipos de frutas) Actividad 2.</p> <p>(Pg) Se proyectará el video “Juan y Laura quieren el ordenador” (2 minutos). https://www.educaixa.com/microsites/Resolucio_de_conflictos/resolucion_conflict_caso_laura_juan/Contentenidos/recursos_aux/index.html</p> <p>Cada equipo resolverá los aspectos del conflicto y propondrán una solución:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Personas Emociones de Laura Emociones de Juan -Proceso -Problema (Tipo-Fase) Resolución <p>(*) Se explicarán brevemente los Modelos de resolución de conflictos.</p> <p>(Gg) Se analizará a que modelo corresponde la resolución planteada por cada equipo en el caso de “Juan y Laura quieren el ordenador”.</p> <p>Actividad 3.</p>	5 min.	Computadora, esquema en PowerPoint, Proyector y pantalla
		5 min.	
		5 min.	Internet
		10 min.	Hoja por equipo
		5 min.	Presentación PowerPoint
		10 min.	Pizarrón Plumones
		5 min.	
		15 min.	

	<p>(Organización de nuevos equipos formando con diferentes frutas 4 equipos de 4 integrantes y 3 equipos de 5)</p> <p>(Pg) A cada equipo se le entregarán 3 tarjetas con los nombres de cada Modelo de resolución las cuales acomodarán en el plano cartesiano de afrontamientos del conflicto y se debatirán sus selecciones.</p> <p>(Gg) Se proyectará el video “¿qué es la mediación entre pares?” (1.13 minutos). https://www.youtube.com/watch?v=rCo3tpnSbjA</p> <p>(* Se explicarán las ventajas que tiene la mediación propuesta en el Modelo integrado y los tipos de mediación que existen. Implementación del proyecto de mediación entre pares en el grupo y su fundamentación.</p>	5 min. 10 min.	<p>Letreros de Modelos (cada equipo)</p> <p>Computadora Internet Presentación PowerPoint</p>
CIERRE	<p>(Gg) Se abrirá un espacio para comentarios, preguntas y respuestas sobre la mediación entre pares y la selección de mediadores.</p>	10 min.	<p>Pizarrón Plumones</p>

EVALUACIÓN

TIPO	¿Con qué?	¿Cómo?	¿Cuándo?	Descripción
Diagnóstica	Participación	A partir del juego y su reflexión	Inicio	Se trabajará para conocer sus expectativas hacia el trabajo entre todos.
	Participación	Recapitulación	Desarrollo	Conocer su aprendizaje sobre el conflicto con la ayuda de esquemas.
	Preguntas	Propuesta de mediación entre pares	Cierre	Conocer las inquietudes sobre la mediación entre pares.
Formativa	Rúbrica	Trabajo en equipo sobre los aspectos del conflicto de Juan y Laura (hoja)	Desarrollo	Observación de la aplicación de los conocimientos sobre el conflicto.
	Participación	Identificación del Modelo de Resolución de conflictos de la	Desarrollo	Observar si identifican los modelos de resolución de conflictos.

		solución de cada equipo		
Sumativa	Lista	Asistencia Participación Actitud Apuntes	Inicio Desarrollo Cierre	Se contabilizarán los productos individuales cualitativos para los siguientes agrupamientos y actividades
OBSERVACIONES				
SESIÓN 4 (Grupal)				
MOMENTOS	ACTIVIDADES		TIEMPO	RECURSOS
INICIO	Bienvenida: (Gg) Se les recibirá en la clase de tutoría (en el patio) sin ninguna formación o acomodo especial.		5 min.	
	Actividad 1. Dinámica “Comunicación no verbal”: (Gg) Se les indicará que pueden caminar por todo el espacio pero sin hablar, sin tocar a los demás, sin dirección fija y mirando a los ojos a todos los que se encuentren de frente, tratando de interpretar sus pensamientos, estado de ánimo o mensajes. Pueden usar todo su cuerpo para comunicarse y su creatividad.		10 min.	
	Reflexión y comentarios: Se les preguntará ¿Cómo se sintieron, qué observaron en sus compañeros, qué pensamientos pudieron interpretar, qué estados de ánimo observaron, si pudieron entablar alguna comunicación con alguien?		5 min.	
DESARROLLO	(Traslado al salón)		5 min.	Pizarrón Plumones
	(Gg) A partir de una lluvia de ideas se anotarán en el pizarrón los estilos de comunicación que conocen.		5 min.	

	<p>(*) Explicación de los medios, tipos y estilos de Comunicación</p> <p>(Gg) A partir de una lluvia de ideas se contestará la pregunta ¿cuál sería la mejor forma de comunicarse y por qué?</p> <p>Recapitulación: (Gg) Se recordarán los conceptos de la sesión anterior con la ayuda de esquemas y se les preguntará cuál de los 3 modelos de resolución de conflictos han observado en la escuela.</p> <p>Actividad 3.</p> <p>(Gg-*) Se proyectará la presentación “Mediación entre pares” se explicarán sus características, requerimientos, funciones y formación. Se presentarán los resultados del Sociograma como apoyo para la selección de mediadores.</p> <p>(Gg) Se realizarán propuestas para seleccionar el equipo de mediación dejando en claro que la participación es voluntaria. Se platicará con las alumnas o alumnos propuestos para motivar su participación.</p>	10 min.	Computadora esquema Pp.	
		10 min.	Pizarrón Plumones Cuaderno	
		10 min.	Esquema Pp.	
		15 min.	Proyecto Pp	
		15 min.	Pizarrón plumones	
CIERRE	(I) En una tarjeta cada alumna y alumno escribirá una frase de bienvenida al equipo de mediación entre pares de un lado de la tarjeta y del otro sus expectativas sobre su actuación y beneficios al grupo.	5 min.	Tarjetas bibliográficas Plumones Colores Estampas	
EVALUACIÓN				
TIPO	¿Con qué?	¿Cómo?	¿Cuándo?	Descripción
Diagnóstica	Participación Actitud	Comunicación no verbal Estilos de comunicación Tarjetas	Inicio Desarrollo Cierre	Se trabajará para conocer sus percepciones de la comunicación Se observará si son conscientes de los estilos de comunicación

DESARROLLO	<p>Actividad 2.</p> <p>(Em) Se proyectará el video “Mediación escolar” y se reforzarán algunos conceptos abordados en Tutoría (3.40 min.) https://www.youtube.com/watch?v=eiWtv8yyzTU</p>	10 min.	Computadora Internet
	<p>(I) En una hoja blanca trazarán tres columnas del modelo SDQ (lo que sé, lo que quiero saber y lo que aprendí) y escribirán solo las primeras dos. Se compartirán sus escritos con el grupo.</p> <p>La tercera columna la responderán en su casa.</p>	10 min.	Hoja blanca Regla
	<p>Actividad 3.</p> <p>(P) Se presentará la historia “La herencia” y en parejas se reflexionará de qué manera ocurrió la mediación y que enseñanza les deja.</p>	10 min.	Computadora PowerPoint
	<p>(Em) Se pasarán las tarjetas de bienvenida del grupo hacia el equipo de mediación y se comentarán las expectativas.</p>	5 min.	Tarjetas realizadas por el grupo
	<p>DESCANSO (estiramientos, platica, comentarios)</p>	5 min.	Dentro del salón
	<p>Copiarán en su libreta la historia “La herencia” y escribirán su reflexión.</p>	10 min.	Libreta
	<p>Actividad 4</p> <p>(*) Se expondrán los aspectos más importantes de la mediación de acuerdo a Paco Cascón.</p>	10 min.	Computadora Presentación Libreta
	<p>(Em) Se proyectará el video “Sesión de mediación entre iguales” (6.35 minutos). Se harán comentarios https://www.youtube.com/watch?v=8kC-zJiTyu0</p>	10 min.	Internet

	(*) Se presentarán las características de la mediación informal y se explicarán algunos aspectos.	10 min.	Presentación PowerPoint Cuaderno
CIERRE	(Em) Se leerá un guion para la mediación formal y lo llevarán para su revisión en casa.	5 min.	Guion de mediación (Anexo 2)

TIPO	¿Con qué?	¿Cómo?	¿Cuándo?	Descripción
Diagnóstica	Participación	Papel mediador	Inicio	Se trabajará para conocer su idea sobre la resolución pacífica de conflictos.
	Formato SDQ	Qué sé y qué quiero saber	Desarrollo	Conceptos adquiridos e inquietudes sobre la mediación.
Formativa	Participación	Importancia de la mediación	Desarrollo	El alumno comprenderá la importancia de los mediadores.
	Tarjetas de bienvenida	Compromiso con el grupo	Desarrollo	Reconocerán la importancia y confianza en su función
	Guion de mediación	Proceso de mediación	Cierre	Herramientas para la mediación
Sumativa	Lista	Asistencia Participación Actitud	Inicio Desarrollo Cierre	Se motivará al equipo en la preparación para la mediación con ejemplos prácticos.

OBSERVACIONES

Terminarán en casa el formato SDQ y revisarán el guion para la mediación.

SESIÓN 6 (Equipo de mediación)

MOMENTOS	ACTIVIDADES	TIEMPO	RECURSOS
INICIO	Bienvenida: (Em) Se les recibirá en la sesión de mediadores (Sala de música).		

	<p>Actividad 1.</p> <p>Dinámica “Atrapados”: (P) Se les indicará que se pongan de pie y deberán amarrar con un listón cada mano de su pareja, posteriormente el coordinador amarrará las manos de la pareja pero entrelazando los listones de ambos. Deben intentar soltarse sin desamarrar ningún listón y la pareja que lo logre gana.</p> <p>Reflexión: Mirar más allá de lo evidente para encontrar una solución creativa.</p>	<p>10 min.</p> <p>5 min.</p>	<p>Dos o tres trozos de listón (1 m.)</p>
DESARROLLO	<p>Actividad 2.</p> <p>(I) Cada integrante leerá su formato SDQ y en el pizarrón se anotarán los conceptos principales sobre el conflicto y la mediación recuperados así como sus inquietudes e intereses.</p> <p>(Em) Entre todos definirán los aspectos que se necesitan reforzar y lo que más interesa al equipo.</p> <p>DESCANSO (estiramientos, platica, comentarios)</p> <p>Actividad 3.</p> <p>(Em) Se proyectará el video “Mónica quiere quedarse a jugar (2 minutos). https://www.educaixa.com/microsites/Resolucio_de_conflictos/resolucion_conflic_caso_monica/Contenidos/recursos_aux/index.html</p> <p>(P) Cada equipo utilizará el “croquis breve de un conflicto” de Paco Cascón para analizar el conflicto de Mónica.</p> <p>Actividad 4.</p>	<p>20 min.</p> <p>15 min.</p> <p>5 min.</p> <p>5 min.</p> <p>10 min.</p>	<p>Hoja Pizarrón Plumones</p> <p>Bitácora</p> <p>Computadora Internet</p> <p>Hoja con croquis (Anexo 3)</p>

	(Em) A partir de una lluvia de ideas se colocarán las características de la mediación informal y la mediación formal a partir del guion para la mediación.	10 min.	Guion para la mediación
	(*) Se explicarán las técnicas de resolución de conflictos y el primer paso de la mediación (premediación), se mencionarán algunos ejemplos.	10 min.	Presentación
CIERRE	(P) Cada equipo revisará el segundo paso de la mediación y realizará aportaciones sobre el formato (que le falta o que le sobra).	10 min.	Guion para la mediación Bitácora

EVALUACIÓN

TIPO	¿Con qué?	¿Cómo?	¿Cuándo?	Descripción
Diagnóstica	Participación	Reflexión de la dinámica	Inicio	Se indagará su disposición hacia la creatividad
Formativa	Formato SDQ Croquis del conflicto	Conocimientos adquiridos e intereses Contestando las preguntas del croquis	Desarrollo Desarrollo	A partir del formato se reforzarán sus conocimientos y unificarán sus intereses. Utilizarán su experiencia para utilizar el croquis.
Sumativa	Participación Productos resueltos	Con el trabajo individual y colectivo	Cierre	Los trabajos serán resueltos con la cooperación de todos.

OBSERVACIONES

Para la siguiente sesión cada equipo, traerán las modificaciones o propuestas del paso número 2 del guion para la mediación.

SESIÓN 7 (Grupal)

MOMENTOS	ACTIVIDADES	TIEMPO	RECURSOS
INICIO	Bienvenida: (Gg) Se les recibirá en la clase de tutoría (en el patio) se acomodarán en círculo.	5 min.	

	<p>Actividad 1.</p> <p>Dinámica “Yo tengo un tren que va para arriba”: (Gg) Se les indicará que todos deberán repetir y hacer lo contrario a lo que yo haga y diga (adelante, atrás, afuera, adentro, derecha, izquierda, etc.) Nivel avanzado: Dicen lo opuesto a lo que yo digo pero hacen lo que yo digo.</p> <p>Reflexión: En el aprendizaje cooperativo todos aprendemos y nos divertimos juntos, incluso podemos equivocarnos sin temor.</p>	<p>10 min.</p> <p>5 min.</p>	
DESARROLLO	<p>(Traslado al salón)</p> <p>Recapitulación: (Gg) Se recordarán los conceptos de la sesión 1 (Fases: necesidades, problema, violencia) y 2 (elementos del conflicto: Personas-proceso-problema) a partir de preguntas y participaciones.</p> <p>Actividad 2.</p> <p>(Pg) Se agruparán en tríos para realizar la siguiente tarea de aprendizaje: saber ¿cuántos rectángulos hay en la figura?, transcurrido el tiempo cada equipo expresará su respuesta (todos deben ser capaces de explicar cuál es la estrategia que utilizaron para llegar a su respuesta) a partir de la cooperación grupal y no de competencia.</p> <p>Se juntarán con otro equipo y buscarán 3 estrategias diferentes para llegar al resultado, las escribirán detrás de los rectángulos. Terminado el tiempo se le da las gracias al otro grupo y se regresa al grupo previo.</p> <p>Reflexión: “El objetivo de un grupo de aprendizaje cooperativo es hacer que cada miembro del grupo se convierta en un individuo más fuerte por su propio pie” David Johnson.</p>	<p>5 min.</p> <p>10 min.</p> <p>10 min.</p> <p>5 min.</p> <p>5 min.</p>	<p>Computadora, Esquema Pp Proyector Pantalla</p> <p>Hoja de rectángulos por equipo (Anexo 4)</p> <p>Computadora, Internet Esquema Pp Proyector Pantalla</p>

	<p>Actividad 3.</p> <p>(Gg) Se leerá el caso: “El equipo de Manuel”, posteriormente se les preguntará si se han encontrado con un caso parecido a la hora de hacer algún trabajo en la escuela parecido a los de Rosa, Juan, Ramón, María o Manuel. https://donboscoeduca.com/2017/02/14/actividades-para-mostrar-la-importancia-de-trabajar-en-equipo-y-su-eficacia-el-equipo-de-manuel/</p> <p>(I) Se les entregará una hoja a cada alumno con tres apartados (A, B, C) En el apartado A tienen que escribir las ventajas que consideren que, a pesar de lo que dice Manuel tiene el trabajo en equipo.</p> <p>(Pg) Se agruparan por medio de papелitos doblados que les repartirá el docente, donde encontrarán su número de equipo Cada integrante mencionará lo escrito en el apartado A y todos escribirán en el apartado B las ventajas nuevas mencionadas por sus compañeros.</p> <p>(Gg) Cada equipo mencionara una ventaja y se anotarán en el pizarrón, así varias vueltas hasta escribir todas. Cada alumno anotará en el apartado C la lista escrita en el pizarrón.</p> <p>Reflexión: Si comparan los tres apartados se darán cuenta que solos no tendrían todas las ventajas que ha visualizado el grupo completo. El equipo genera muchas más ideas que de manera individual.</p>	5 min.		
		5 min.	Hoja con 3 apartados	
		5 min.	Urna Papelitos de equipos	
		10 min.		
		10 min.	Pizarrón Plumones	
		5 min.		
CIERRE	(I) En la parte posterior de la hoja escribirán sus comentarios sobre el caso de “El equipo de Manuel” y de qué manera lo podrían aplicar en sus trabajos posteriores.	5 min.	Hojas	
EVALUACIÓN				
TIPO	¿Con qué?	¿Cómo?	¿Cuándo?	Descripción
Diagnóstica	Participación Comentarios	Logros del grupo	Inicio	A través de la convivencia y el juego se realizan logros individuales.

		¿Fue significativa la estrategia? ¿Es aplicable?		Conocer si cambió su visión sobre el trabajo en equipo.
Formativa	Hoja de rectángulos Llenado de apartados	Estrategias utilizadas Cooperación grupal	Desarrollo	Lo importante no es el resultado sino las estrategias aprendidas. Hay mayores ventajas si se trabaja en equipo.
Sumativa	Participación Productos resueltos	Con el trabajo individual y colectivo	Cierre	Los trabajos serán resueltos con la cooperación de todos y se tomarán en cuenta para las siguientes agrupaciones.

OBSERVACIONES

SESIÓN 8 (Equipo de mediación)

MOMENTOS	ACTIVIDADES	TIEMPO	RECURSOS
INICIO	<p>Bienvenida: (Em) Se les recibirá en la sesión de mediadores (Sala de música).</p> <p>Actividad 1.</p> <p>Dinámica “Entre globos”: (Em) Cada integrante inflará un globo lo más grande que se pueda sin romperlo y formarán una fila, el reto es realizar una serie de acciones sosteniendo el globo solo con el pecho y la espalda del de adelante. En el pizarrón se colocarán las instrucciones.</p> <p>Reflexión: Expresarán su sensación sobre el ejercicio y como lo relacionarían con el trabajo de mediadores.</p>	<p>10 min.</p> <p>5 min.</p>	<p>Globos de colores</p>
DESARROLLO	<p>Actividad 2.</p> <p>(*) El tutor les presentará las reglas de mediación propuestas por Johnson y Johnson.</p>	5 min.	Reglas básicas de la mediación (Anexo 5)

	(Em) Cada equipo expondrá los cambios o sugerencias del paso número 2 del guion para la mediación que se quedó terminar y se acordarán los ajustes necesarios a partir del diálogo y el nuevo modelo presentado para definir las reglas.	10 min.	Computadora, Presentación Proyector Pantalla
	(*) Se leerán los pasos 3, 4, 5 y 6 explicando los aspectos más importantes y aclarando sus dudas.	20 min.	Guion para la mediación
	DESCANSO (estiramientos, platica, comentarios)	5 min.	
	Actividad 3.		
	(Em) Se proyectará el video “Se le cayó la carpeta que le presté” (30 minutos) y se escribirá en la sección de notas del guion lo que va ocurriendo en la historia. https://www.youtube.com/watch?v=1IDjSDSHoSg	45 min.	Internet Computadora Proyector Pantalla
CIERRE	(Em) Se comentará si a alguien le ha pasado algo similar o saben de alguien que le haya ocurrido.	5 min.	

EVALUACIÓN

TIPO	¿Con qué?	¿Cómo?	¿Cuándo?	Descripción
Diagnóstica	Participación Confianza	Logro de la dinámica y relación con la mediación.	Inicio	Se observará la cohesión grupal del grupo su compromiso con la mediación.
		Relación con sus experiencias.	Cierre	Se promoverá su visión y aplicación en casos cercanos.
Formativa	Aportaciones a las reglas	Con su reflexión y propuestas	Desarrollo	Se motivará la participación en el proceso de mediación, el aprendizaje de los pasos y su aplicación.
Sumativa	Participación Productos elaborados	Con el trabajo individual y colectivo	Cierre	Los trabajos serán resueltos con la cooperación de todos.

OBSERVACIONES

--

SESIÓN 9 (Equipo de mediación)			
MOMENTOS	ACTIVIDADES	TIEMPO	RECURSOS
INICIO	<p>Bienvenida: (Em) Se les recibirá en la sesión de mediadores (Sala de música).</p> <p>Actividad 1.</p> <p>Dinámica “El lazarillo”: (P) La mitad del equipo cubrirá sus ojos con un paliacate y la otra parte serán los lazarillos quienes no podrán hablar con la pareja que el coordinador les asignará.</p> <p>En un primer recorrido se realizará sujetándose de las manos (lazarillo de espaldas) y posteriormente de los hombros (lazarillo adelante) pero cambiando de pareja.</p> <p>Se realizará el cambio de lazarillos y ahora se les vendarán los ojos a los que guiaban.</p> <p>Reflexión: ¿Qué sensaciones tuvieron mientras eran guiados? ¿Cómo se sentían al guiar a una persona? ¿Cómo afectará la confianza o desconfianza en un conflicto?</p>	<p>5 min.</p> <p>10 min.</p> <p>15 min.</p> <p>5 min.</p>	Paliacates de colores
DESARROLLO	<p>Actividad 2.</p> <p>(*) El coordinador les presentará las reglas o comportamientos que debe procurar un mediador, se complementará con las opiniones del equipo sobre cada aspecto.</p> <p>Actividad 3.</p> <p>(Em) Se proyectará el video “Habilidades para la mediación entre pares” (9 minutos). https://www.youtube.com/watch?v=hIBIAwzYidw&pbjreload=101</p>	<p>15 min.</p> <p>10 min.</p>	Computadora, Internet Proyector Pantalla

	<p>(P) Por pares se les entregará una hoja con las palabras de las habilidades en la cual analizarán y escribirán las ideas principales debajo de cada palabra para elaborar definiciones.</p> <p>DESCANSO (estiramientos, platica, comentarios)</p> <p>(Em) En grupo compartirán sus definiciones y se complementarán para crear una sola en el pizarrón.</p> <p>A partir de una lluvia de ideas se escribirán los valores que se pueden reforzar a través de la mediación.</p>	<p>10 min.</p> <p>5 min.</p> <p>10 min.</p> <p>5 min.</p>	<p>Hojas</p> <p>Pizarrón</p> <p>Plumones</p>
CIERRE	(Em) Todos los integrantes del equipo de mediación se colocarán paliacates para cubrir sus ojos y tomados de los hombros serán guiados por el coordinador.	10 min.	Paliacates de colores

EVALUACIÓN

TIPO	¿Con qué?	¿Cómo?	¿Cuándo?	Descripción
Diagnóstica	Participación	Expresar sensaciones.	Inicio	Conocer su experiencia sobre confianza y desconfianza.
	Participación	Opiniones sobre las reglas de mediadores.	Desarrollo	Se reafirmaran las convicciones de apoyo a los demás.
	Desempeño	Confianza en el equipo	Cierre	Se observará la confianza en el equipo a través de diversos desplazamientos.
Formativa	Hoja de habilidades	Contribuciones a la definición de conceptos.	Desarrollo	Se observará su atención y claridad en expresar las habilidades así como su relación con valores.
Sumativa	Participación Productos elaborados	Con el trabajo individual y colectivo	Cierre	Los trabajos serán resueltos con la cooperación de todos, observando las cualidades individuales y aportaciones.

OBSERVACIONES

SESIÓN 10 (Grupal)			
MOMENTOS	ACTIVIDADES	TIEMPO	RECURSOS
INICIO	<p>Bienvenida: (Gg) Se les recibirá en la clase de tutoría (en el patio) sin ninguna formación o acomodo especial.</p> <p>Actividad 1.</p> <p>Dinámica “Cinco islas”: (Gg) En el piso del patio están dibujados cinco círculos que serán las islas y pueden colocarse en la que quieran. El tutor narrará una historia y poco a poco las islas se van hundiendo hasta quedar solo una donde todos deberán acomodarse.</p> <p>Reflexión: ¿Qué actitudes positivas observaron en sus compañeros? ¿Por qué permitieron que entraran a sus islas?</p>	<p>10 min.</p> <p>5 min.</p>	<p>Gises Círculos marcados en el piso</p>
	DESARROLLO	<p>(Traslado al salón)</p> <p>Recapitulación: (Gg) Se recordarán las fases y elementos del Conflicto así como los 3 Modelos de resolución.</p> <p>Actividad 2.</p> <p>(Em) El equipo de mediación entre pares explicará las 3 técnicas de resolución de conflictos (Modelos) así como las condiciones y funciones de un mediador (lo que es y lo que no es).</p> <p>Actividad 3.</p> <p>(Pg) Se agruparán por número de lista en 8 equipos y se les entregarán dos hojas, una con el comic</p>	

	<p>“Pedro y Alfonso” y otra con los aspectos que se deben identificar del conflicto así como crear una resolución de acuerdo a lo expuesto por el equipo de mediación (Se les indicará el tipo de resolución a utilizar).</p> <p>https://es.slideshare.net/marianortizgonzalez/cmico-conflicto-escolar</p> <p>(Pg) Se unirán equipos y deberán hacer una dramatización del comic, la forma de mediación y resolución.</p> <p>(Gp) Se representarán las dramatizaciones.</p>	20 min.		
		20 min.		
		15 min.		
CIERRE	(I) Cada alumno escribirá su comentario sobre la mediación en media hoja.	5 min.	Media hoja para cada alumno	
EVALUACIÓN				
TIPO	¿Con qué?	¿Cómo?	¿Cuándo?	Descripción
Diagnóstica	Participación	Integración del grupo en la actividad.	Inicio	Sé observará la respuesta del grupo hacia la inclusión.
	Participación	Recuperación de conceptos sobre el conflicto.	Desarrollo	Expresarán con claridad los conceptos.
	Hoja de comentario	Entendimiento de la mediación	Cierre	Observar las opiniones sobre la mediación
Formativa	Hoja de trabajo por equipo	Análisis y aplicación de conocimientos.	Desarrollo	Sé observará el proceso de resolución de conflictos y la creatividad en la mediación.
	Dramatización	Expresión y creatividad a través de la representación del conflicto y mediación.		Sé pondrá en juego el trabajo cooperativo a través de los conocimientos de la resolución de conflictos a partir de diferentes modelos.
Sumativa	Participación Productos elaborados	Con el trabajo en equipos.	Cierre	Los trabajos serán resueltos con la cooperación de todos, observando las cualidades individuales y aportaciones en los equipos.
OBSERVACIONES				

SESIÓN 11 (Equipo de mediación)			
MOMENTOS	ACTIVIDADES	TIEMPO	RECURSOS
INICIO	<p>Bienvenida: (Em) Se les recibirá en la sesión de mediadores (Sala de música).</p> <p>Actividad 1.</p> <p>Dinámica “El dibujo descompuesto”: (P) Se sentarán en los bancos haciendo una fila, a la última persona se le mostrará una imagen que dibujará en la espalda su compañera de adelante acción que deberá repetir cada uno hasta llegar al primero quien dibujara finalmente en una hoja. Se recorrerán cada vez, pasando el primero al final de la fila hasta que todos lleguen al final.</p> <p>Reflexión: ¿Cuáles son las dificultades que tiene la comunicación? ¿Qué influyen los factores de la comunicación en los conflictos?</p>	<p>15 min.</p> <p>5 min.</p>	<p>Hojas Imágenes de objetos Plumones</p>
DESARROLLO	<p>Actividad 2.</p> <p>(Em) Se proyectarán los videos “Mediación” y “Proceso de mediación” (15 minutos). https://www.youtube.com/watch?v=M29IVbp7EaI https://www.youtube.com/watch?v=jDjKM2VuUfo</p> <p>(I) Cada uno escribirá la forma en que se llevaron a cabo los pasos del video en el guion para la mediación.</p> <p>(Em) En plenaria se comentarán las anotaciones realizadas, y las habilidades de mediación observadas. Se aclararán dudas.</p>	<p>15 min.</p> <p>5 min.</p> <p>10 min.</p>	<p>Computadora Internet Proyector Pantalla</p> <p>Guion para mediación (en blanco)</p>

	Actividad 3. (*) Se entregará y explicará el formato de “acuerdo para la mediación” que debe ser utilizado. Actividad 4. (Em-*) Se adaptará el caso “Se le cayó la carpeta (cuaderno) que le presté” para realizar una dramatización en la siguiente clase grupal.	10 min. 35 min.	Acuerdo (Anexo 6)
CIERRE	(I) Con una frase expresarán sus emociones o pensamientos sobre la clase del día de hoy.	5 min.	

EVALUACIÓN

TIPO	¿Con qué?	¿Cómo?	¿Cuándo?	Descripción
Diagnóstica	Participación	A través de su sensibilidad y esfuerzo	Inicio	Practicarán la percepción en la comunicación y visualizarán su importancia.
Formativa	Guion para la mediación Libreto	Llenado de los datos del caso presentado. Utilizarán su creatividad y conocimientos de mediación para la adaptación del caso	Desarrollo Desarrollo	Seguirán familiarizándose en el proceso de mediación a través de los pasos. Se iniciarán en la mediación a partir de la dramatización y su adaptación a la realidad grupal.
Sumativa	Participación Productos elaborados	Con el trabajo individual y en equipos.	Cierre	Los trabajos serán resueltos con el esfuerzo y cooperación de todos.

OBSERVACIONES

Practicarán la representación durante la semana.

SESIÓN 12 (Grupal-Equipo de mediación entre pares)

MOMENTOS	ACTIVIDADES	TIEMPO	RECURSOS
INICIO	Bienvenida: (Gg) Se les recibirá en la clase de tutoría (en el patio) se acomodarán en círculo.	5 min.	

	<p>Actividad 1.</p> <p>Dinámica “Percusiones corporales e inteligencias múltiples”: (Gg) Se realizarán ejercicios rítmico-corporales utilizando silabas, canciones y movimientos de desplazamiento.</p> <p>Reflexión: La atención y disposición para aprender nos ayuda a tener logros como grupo.</p>	15 min.		
	<p>(Traslado al salón)</p> <p>Actividad 2.</p> <p>(Em) El equipo realizará una representación de la mediación entre pares.</p> <p>Recapitulación: (Gg) Se recordarán las características de la mediación entre pares (lo que es y lo que no es). Y se elaborarán reglas o sugerencias hacia la mediación para en incluirlas en las normas de convivencia del grupo.</p>	5 min.		
DESARROLLO		30 min.	Vestuario Escenografía	
		20 min.	Computadora Presentación Internet Proyector Pantalla	
CIERRE	<p>(Gg) Valoración y evaluación del Taller de tratamiento de Conflictos, implementación del equipo de mediación entre pares y actividades cooperativas.</p> <p>(Gg) Valoración oral final y cierre del taller.</p>	15 min.	Hoja de comentarios y sugerencias	
		5 min.		
EVALUACIÓN				
TIPO	¿Con qué?	¿Cómo?	¿Cuándo?	Descripción
Diagnóstica	Participación y logro de movimientos	Con la disposición en las evoluciones.	Inicio	Se observará el esfuerzo individual y grupal para el logro de los ejercicios rítmicos.
Formativa	Reglas Atención	Aportaciones hacia el respeto de la mediación.	Desarrollo Desarrollo	El grupo elaborará normas de actitud hacia la mediación entre pares.

	Evaluación	Interés sobre los procesos de mediación. Opinión sobre el taller	Cierre	Apreciación y apertura al proceso de mediación entre pares. Permitirá conocer las áreas de oportunidad y fortalezas del taller.
Sumativa	Participación Productos elaborados	Trabajo individual y cooperación.	Cierre	Los trabajos serán resueltos con la cooperación de todos siendo muy importante las aportaciones individuales.

OBSERVACIONES

--	--

Capítulo 6. Evaluación y análisis de resultados

A continuación se presentará de este diseño solo la intervención hasta donde se logró avanzar, por las circunstancias ocurridas a partir del aislamiento preventivo de las familias ante la presencia en nuestro país del virus SARS-CoV-2 que provoca la enfermedad denominada COVID-19, ya que a partir del lunes 23 de marzo de 2020 fueron suspendidas las actividades en todos los planteles educativos del país, lo que interrumpió la aplicación de las sesiones planteadas del taller sin que hasta el momento existan fechas probables para el retorno presencial a las escuelas. Otro inconveniente para su aplicación posterior es que el grupo donde se pretendía continuar la intervención era de tercer grado generación 2017-2020 los cuales ya egresaron de secundaria.

El diseño del taller consta de veinticuatro horas divididas en doce sesiones realizando una sesión de dos horas por semana, para lo cual se utilizó una hora correspondiente a la asignatura de Tutoría y la segunda de la asignatura Artes-Música aprovechando el incremento de horas de autonomía curricular, por lo que no se verán afectadas las actividades y contenidos de la misma. Del total de las sesiones solo se aplicaron dos por las razones mencionadas anteriormente y de las cuales se desprende la presente evaluación correspondiendo a las fechas: 19 de febrero y 4 de marzo de 2020.

La convivencia en la escuela secundaria se encuentra influida por múltiples factores como la heterogeneidad de los alumnos, la gestión que realiza la institución, los procesos del desarrollo físico y psicológico en la adolescencia, las influencias del contexto de las familias y las relaciones que se generan en el aula entre otros, los cuales producen un ambiente escolar que influye en las relaciones y formas de afrontar los conflictos que ocurren en el contexto situacional del alumnado. Como lo menciona Tedesco (1994, citado en CaPaz, 2017) " aprender a vivir juntos en el

contexto escolar no ha de significar meramente tolerar la existencia de otro ser humano, sino respetarlo porque se le conoce y se le valora dentro de un clima de cercanía" (p. 23), lo cual implica realizar acciones que contribuyan a mejorar la convivencia en el aula a partir de una cultura de paz y estrategias que promuevan interrelaciones positivas, formas diferentes de afrontar los conflictos y generar reflexiones sobre la importancia de vivir en un ambiente de tranquilidad y empatía.

Antes de dar inicio al taller se platicó con los alumnos sobre la necesidad de trabajar la mejora de la convivencia e integración del grupo para prevenir las situaciones violentas que se han originado por las relaciones de conflicto y las conductas violentas con sus pares que ponen en riesgo la seguridad e integridad de sus compañeros. Generando un ambiente donde sean escuchados y valorados como lo expresó una alumna: "los jóvenes somos ideas nuevas no rebeldía, no todos somos iguales, nos enseñan conceptos pero nunca el vernos como seres humanos, debemos de platicar, desahogarnos, conocernos y tener confianza", lo cual muestra su interés por cambiar no solo las situaciones problemáticas del grupo sino tener una comprensión empática con sus compañeros lo cual se buscará a partir de las estrategias planteadas en este taller.

Las diferentes sesiones contemplarán la estructura de una secuencia formativa que de acuerdo a Giné (2003) "es una de las maneras posibles de observar, analizar y juzgar sobre la acción educativa, bien sea para planificarla o para evaluar la acción que se realiza o se ha realizado en la práctica" (p. 13), lo cual deberá generar un proceso de aprendizaje con un clima socioafectivo agradable, actividades novedosas que permitan el aprendizaje cooperativo y la sensibilización hacia la resolución pacífica del conflicto así como la asimilación de conocimientos a través de la práctica y la reflexión. Esta secuencia formativa se realizará a partir de su fase inicial o introducción, la fase de desarrollo de la temática y la fase de cierre o conclusión de la sesión.

SESIÓN 1 (Miércoles 19 de febrero de 2020)

En el inicio del taller y en cada sesión se trabajarán dinámicas grupales que a partir del juego o actividad se logre generar un ambiente de cordialidad y sentido de pertenencia en el grupo además de trabajar el sentido de la cooperación, como lo menciona Díaz (2006) “la simple proximidad física no define un grupo, sino la presencia de interacciones significativas entre sus integrantes” (p. 53), lo cual no es solo una actividad para romper el hielo sino una forma en que se relacionen a partir de la actividad y el juego, es decir, realizar la actividad de forma agradable en la convivencia del grupo independientemente de sus amigos olvidando diferencias y generando unión a partir de la tolerancia y el respeto por los demás fomentando una interdependencia positiva.

Siendo las 7:50 horas inició la primera sesión del taller, el grupo terminaba la clase de historia y después del saludo de entrada se condujo al grupo hacia el salón de Música donde las sillas se encontraban acomodadas previamente en círculo. Al llegar al salón los alumnos se acomodaron en dos filas de hombres y mujeres que es una práctica cotidiana, ya que, generalmente en el acomodo del mobiliario se agrupan por bloques para realizar ejercicios de vocalización en la clase de Artes-Música. Antes de entrar se les dio la indicación de que podían sentarse donde ellos quisieran sin mover las sillas de lugar lo cual realizaron de acuerdo a sus relaciones de amistad o al lugar que quedaba libre, aun así algunos se cambiaron de lugar para estar juntos.

Se les explicó la dinámica de la telaraña en la cual se utilizó una madeja de estambre, cada uno debía decir su nombre y el tipo de música que le agradaba más sujetando un extremo de la cuerda y lanzando la madeja al compañero de enfrente, cada uno debía mencionar los tipos de música de los anteriores al recibir la madeja. Surgieron algunos imprevistos por no tensar suficiente los hilos pero finalmente se logró completar la telaraña teniendo que mover los bancos

hacia atrás, al final se lanzaron globos sobre la misma indicando que debían mantenerlos el mayor tiempo posible en el aire por lo que todos optaron por pararse de su lugar para lograr rebotar los globos con la telaraña.

Al finalizar la dinámica se les preguntó ¿cómo lograron rebotar los globos?, por lo que algunos mencionaron “tuvimos que buscar el equilibrio de la telaraña”, “jalamos más el hilo porque se aflojaba”, “es que se movían hacia otro lado”, “alguien lo soltó”, etc. De esta forma se comentó la importancia de que todo el grupo participe de forma activa en las actividades adaptándose a los cambios y a las condiciones del entorno, pero trabajando cada quien para lograr las metas planteadas y respetando las características y preferencias de cada uno dentro del aula. Tébar (2009) menciona que “la inteligencia no es el único factor determinante del rendimiento escolar, sino que existen factores afectivos, motivacionales, energéticos, ambientales, sociales, etc., deberíamos hablar mejor de comportamientos inteligentes” (p. 58), lo cual está considerado en el desarrollo de esta actividad de inicio donde todos formaron parte de la telaraña.

En la fase de desarrollo se presentaron los objetivos del taller, la duración de las sesiones y se aplicó un diagnóstico para conocer la idea que tienen sobre el conflicto tomado del modelo de Conde (2004) con las siguientes preguntas:

- ¿Qué es un conflicto?
- ¿Qué se debe hacer cuando un conflicto está iniciando?
- ¿En qué conflictos has estado involucrado últimamente? Menciona algunos
- ¿Cómo se resolvieron esos conflictos?
- ¿En qué casos no se logran resolver los conflictos?
- ¿Cómo se relacionan los conflictos con la violencia?

De esta encuesta se obtuvo en la primer pregunta ¿Qué es un conflicto?, la tercer parte del grupo opina que es una discusión o desacuerdo entre dos o más personas, la otra tercera parte que son problemas por diferencias de ideas y la última parte opina que es una pelea con golpes, por lo que observamos que la mayoría tiene una idea correcta sobre un conflicto pero en diferentes niveles. En la segunda pregunta ¿Qué se debe hacer cuando un conflicto está iniciando?, la mayor parte coincidió en resolverlo rápidamente a través de hablar, dialogar o llamar a un adulto para que no crezca, lo cual denota una percepción de que es algo malo que se debe controlar o extinguir de cualquier forma y solo tres personas hablaron de buscar alternativas para beneficiar a todos.

En estas dos primeras preguntas se observa un conocimiento importante del origen del conflicto pero con una intención de erradicarlo o controlarlo de cualquier forma incluso con la intervención del adulto si fuera necesario, lo que dificulta su afrontamiento por la idea de que es algo negativo que se debe resolver rápidamente en vez de verlo como una oportunidad de crecimiento y lograr su resolución de manera positiva. “El conflicto puede ser una ocasión para aprender, para madurar, para crecer como personas. Maduramos resolviendo bien los conflictos y nos amargamos resolviéndolos mal” (Segura, 2005, citado en Caramés, 2010, p. 4), por lo que es necesaria una orientación de cómo resolverlos de una manera constructiva y no de cualquier manera.

Sobre la tercera y cuarta preguntas de ¿En qué conflictos han estado involucrados y como los resolvieron?, se mencionaron situaciones de pseudoconflictos como lo menciona Cascón (2001) “Se trata casi siempre de una situación de malentendidos, desconfianza y mala comunicación” (p. 9), lo que produce alguna reacción y a través del diálogo se resuelve no requiriendo de ningún proceso, sin embargo, tomar como conflictos cualquier discusión o conducta

de otras personas como: “me enoje con una compañera, pateo mi silla y no se calla, una compañera inventó algo de mí, no ordeno mi cuarto y me genera conflicto con mi mamá, me peleo con mi hermana, alguien me empujó, el me insultó, etc.”, genera una falta de atención a verdaderos conflictos y la falsa idea de que finalmente se resolverán de alguna manera o con el tiempo.

Esta idea de resolver de manera rápida y sencilla los conflictos se complementa con las respuestas a la pregunta ¿En qué casos no se logran resolver los conflictos?, que de manera casi general se respondió que cuando uno de los implicados no quiere resolverlo, cuando son muy grandes los conflictos o cuando empiezan los golpes, considerando los conflictos fuertes como sinónimo de violencia. En la última pregunta se refuerza la idea de que cuando no se llega a un acuerdo se recurre a la violencia o se responde de forma agresiva, todo ello sin cuestionar el ¿por qué? de la violencia. Al respecto Dubet (1998, citado en Guzmán, 2014) “distingue tres tipos de violencia que responden a lógicas distintas: 1) la violencia “natural” de la adolescencia; 2) la violencia social y 3) la violencia anti-escolar” (p. 51), lo que nos indica distintas fuentes de violencia que pueden ser ajenas al conflicto.

La violencia “natural” de la adolescencia muchas veces ocurre sin que exista problema siendo ocasionada a veces accidentalmente o dentro del mismo juego entre varones resolviéndose la mayoría de las veces sin mediación o consecuencia alguna pero que es sancionada por las autoridades si ocurre en la escuela. La violencia social que proviene de afuera de la escuela en nuestro caso no ocurre por el contexto geográfico, pero la violencia anti-escolar ocurre porque “la escuela jerarquiza, selecciona y ordena a los alumnos y en consecuencia, produce ganadores y perdedores” (p. 53), lo que está relacionado con la gestión y cultura escolar de los docentes a partir

de la exigencia en las entregas, cumplimiento y exigencia de diversas asignaturas, lo que mantiene al alumnado en un constante estrés.

Las respuestas de esta encuesta me permitieron observar las necesidades de aprendizaje del grupo sobre las fases, elementos y resolución de conflictos, su diferencia con los tipos de violencia y la pertinencia del equipo de mediación para el apoyo del tratamiento del conflicto, por lo que todos participarán en el logro de metas que permitan mejorar la convivencia a partir del aprendizaje cooperativo como lo menciona Díaz (2006):

Quando el escenario educativo cambia y los alumnos trabajan en talleres, realizan trabajo de campo o participan en proyectos productivos, es decir, en espacios de enseñanza experiencial y en proyectos donde en realidad participan no solo como receptores sino como protagonistas, se incrementa considerablemente el tiempo destinado a trabajar de manera colectiva y las actividades se aproximan al aprendizaje cooperativo” (p. 57)

Lo cual es uno de los fundamentos de este taller para lograr la inclusión en el grupo y motivar su participación a través de metodologías activas. Posterior al llenado de la encuesta se elaboró en el pizarrón a partir de una lluvia de ideas el concepto de conflicto quedando de la siguiente forma: “Es una discusión o desacuerdo que origina un problema entre dos o más personas que puede originar una pelea física o verbal”, la cual muestra la idea del grupo de considerar hechos específicos como conflicto en sentido negativo y desencadenantes de violencia. “Desgraciadamente, el conflicto suele concebirse casi únicamente en términos negativos. Tanto la intuición popular como muchas de las definiciones científicas presentan el conflicto como un

fenómeno desagradable e intrínsecamente malo” (Jares, 1999, p. 107), lo cual es parte del sentido cultural que promueve evitar y/o alejarse de los conflictos en vez de afrontarlos.

En la actividad 3 de la fase de desarrollo de esta primera sesión se les proyectó el video “Eduardo y Guillermo encuentran un billete” donde se presenta un dilema ético con el cual se les cuestionó si la situación entre los dos jóvenes era un conflicto. Las respuestas fueron divididas, algunos mencionaron que sí, otros que no y unos cuantos dijeron que todavía no era un conflicto pero podía llegar a ser dependiendo de las reacciones posteriores de ambos, lo que representa dudas en cuanto a las características y momentos en que se puede considerar conflicto. Posterior a las participaciones se explicó definición de Torrego (2000, citado en Tuvilla, 2005) sobre el conflicto:

Los conflictos son situaciones en donde dos o más personas entran en oposición o desacuerdo porque sus posiciones, intereses, necesidades, deseos o valores son incompatibles, o son percibidos como incompatibles, donde juegan un papel muy importante las emociones o sentimientos, y donde la relación entre las partes en conflicto puede salir robustecida o deteriorada en función de cómo sea el proceso de resolución del conflicto (p. 52).

Con esta definición se les explico el conflicto como proceso enfatizando el cuidado que se le debe dar a la relación de las personas involucradas, aspecto que no se contempla cuando la resolución se da un sentido negativo o con la intención solo de aplicar normas.

Se les mencionaron dos situaciones que se confunden con el conflicto real que son: “los pseudoconflictos, aunque puede llegar a haber tono de pelea, sin embargo, lo que no hay es problema aunque las partes crean que sí” (Cascón, 2001, p. 8), lo cual se observó con las respuestas de la encuesta donde los problemas en la comunicación, molestia en las actitudes de otras personas

o pequeñas discusiones se consideran conflicto; la otra situación son los conflictos latentes donde no existe discusión pero sí contraposiciones que no se enfrentan pero que pueden aumentar y llegar a un punto crítico, de manera que se acumula un sentimiento o malestar y explota complicando su resolución.

Para poder analizar los diferentes casos de conflicto se les explicaron los elementos básicos del conflicto (personas, proceso y problema) que de acuerdo a Binaburo y Muñoz (2007, p. 67) responden a las siguientes preguntas:

- Personas: ¿Quiénes están involucrados en el conflicto?
- Proceso: ¿Cuál ha sido la cadena de acontecimientos que ha seguido el conflicto?
- Problema: ¿Cuáles han sido las posiciones, necesidades e interés de las partes en conflicto?

Lo que permite analizar de manera objetiva las situaciones de conflicto equilibrando los diferentes aspectos, dando importancia a las personas y no sólo al problema así como a la definición y cronología del proceso para conocer su origen y desarrollo, reconociendo el problema que está al centro del conflicto y finalmente conocer las posiciones para buscar soluciones que beneficien a las partes implicadas.

El conocimiento de estos conceptos permitió complementar los conocimientos previos del alumnado y realiza el trabajo por equipos donde desglosaron por equipos los elementos de la historia “Eduardo y Guillermo encuentran un billete” y realizar propuestas en la fase de cierre. Los equipos expusieron sus diferentes soluciones fundamentando diferentes puntos de vista algunos en el sentido de buscar la persona a la que se le había perdido el billete, algunos con la reserva de que cualquier persona podría reclamarlo aunque no fuera de ellos y otros definitivamente no preguntar,

sin embargo, todos coincidieron en que si no encontraban al dueño se debería repartir en partes iguales y de esa manera cada quien haría lo que quisiera con su parte.

En esta fase de cierre se enfatizó el trabajo cooperativo al encontrar distintas propuestas de solución en un conflicto y lo importante que es el diálogo para solucionar un conflicto así como el análisis de los elementos de una manera práctica. Uno de los elementos que se promovieron en esta primera sesión fue en primer lugar el manejo de la inclusión que es definida por Calatayud (2018) como “aquellas prácticas educativas que logran una respuesta satisfactoria a la diversidad del alumnado, tanto en sus niveles de aprendizaje como en sus contextos, contribuyendo, por tanto, no solo de oportunidades sino también de resultados y de éxito para todos” (p. 10), lo cual se observó en el trabajo presentado por cada equipo y sus diferentes soluciones.

SESIÓN 2 (Miércoles 4 de marzo de 2020)

Las sesiones se programaron cada quince días para no afectar las actividades del programa de la asignatura Artes-Música y las del Programa Nacional de Convivencia Escolar programado para realizarse en la asignatura de Tutoría, sin embargo, me permitió conocer algunas opiniones sobre lo realizado en el taller y reforzar los conceptos trabajados a partir de algunas preguntas informales en la clase de Tutoría sobre los temas, ya que, son la base del desarrollo para actividades posteriores donde se utilizarán. Algunas de las respuestas giraron en torno a que les gustaron las actividades tanto grupales como de la historia que se trabajó, pues es una forma diferente de estudiar los conflictos.

La segunda sesión se realizó en el patio para el manejo del espacio y uso de pelotas aprovechando que en ese horario no hay clase de Educación Física. Se dividió el grupo en dos equipos por número de lista del 1 al 18 y del 19 al 36, dándoles la indicación de colocarse en círculo. La actividad consistió en lanzar la pelota de un extremo al otro del círculo pasando por todos los integrantes sin caer al suelo y en caso de que a alguien se le cayera tendrían que iniciar desde el principio. Los dos equipos tuvieron complicaciones para realizar en un inicio el trayecto de la pelota principalmente por la falta de destreza para cachar la pelota o lanzarla, por lo que se les recomendó lanzar la pelota de abajo hacia arriba y realizarlo con calma hasta que la persona a la que se le lanzara estuviera atenta para cacharla.

Los dos equipos lograron el trayecto de la primer pelota por lo que se incrementó el grado de dificultad agregando una segunda pelota a un intervalo de 4 turnos con respecto a la primera, lo cual no se logró por los dos equipos pero produjo un efecto agradable de diversión y esfuerzo. Al final se solicitó la participación de algunos integrantes de los dos equipos para explicar cómo

lograron sus metas mencionando que a algunos compañeros se les dificultaba cachar la pelota pero trataban de hacerlo con cuidado lanzando lento y preciso para avanzar, otros mencionaron que no siempre se lanzaba la pelota adecuadamente o no la atrapaban, a pesar de eso varios preguntaron si la próxima clase se podría repetir.

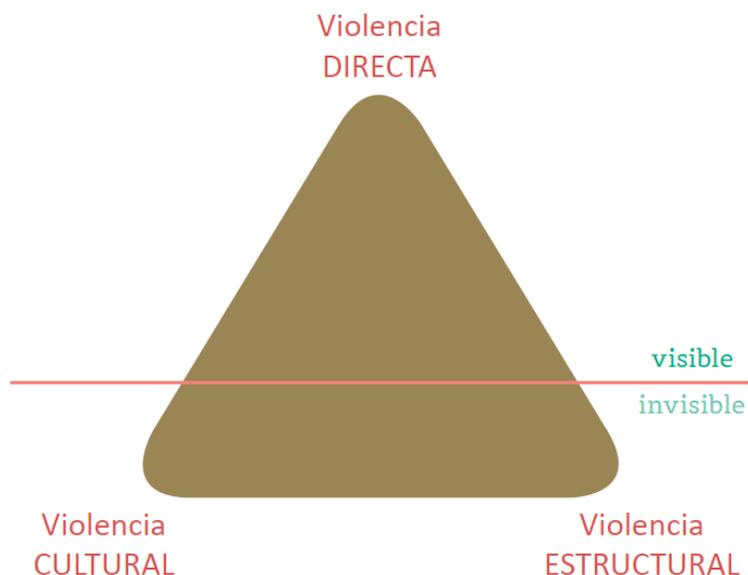
En esta dinámica de la pelota se observó un trato diferente con sus compañeros para lograr la actividad procurando una atención a la hora de lanzar la pelota para lograr el objetivo del equipo, la convivencia en el grupo se modificó a partir del juego con un sentido de hospitalidad que sería deseable dentro de las actividades cotidianas y como lo menciona Skliar (2007) “una idea de hospitalidad como acogida, como bienvenida, como atención al otro, es decir, una hospitalidad que no le plantea condiciones imposibles al otro” (p. 11), lo cual demostró en esta actividad que somos capaces de regular nuestras actitudes y hasta movimientos en este caso por la actividad pero tenemos que ir procurando un aprendizaje que haga consciente la participación y relación con los otros.

Al llegar al salón después de la dinámica “La pelotas” se realizó una recapitulación por medio de la definición que se realizó en el grupo y a partir de una lluvia de ideas se complementó con algunas palabras claves (relación, necesidades, intereses y posiciones) que permitieron modificar el sentido de la definición, sus elementos y diferencias con el pseudoconflicto y el conflicto latente. Dentro de esta actividad se les explico que los conflictos tienen diferentes fases, siendo la primera las necesidades (económicas, emocionales, ideológicas, etc.) de cada parte, la segunda cuando esas necesidades son opuestas a otra persona surgiendo el problema y la tercera que es la manifestación violenta que es cuando la gente piensa que inicia el conflicto (Cascón, 2001, p. 9), lo cual es una de las razones de que no se aborden los conflictos desde sus etapas primarias y se traten de resolver de cualquier forma cuando está en su fase de mayor complejidad.

En la actividad dos del desarrollo de esta segunda sesión se les proyectó el cortometraje “El sándwich de Mariana” del director Carlos Cuarón, en el que se plantea una historia sobre varios tipos de violencia que ocurren en varios ámbitos como la escuela, la familia y el trabajo. Después de observar el cortometraje se le pidió al alumnado que escribieran los tipos de conflicto que observaron, la fase en que se encuentran y los tipos de violencia que conocen independientemente del cortometraje. Los tipos de violencia que mencionaron los alumnos fueron “violencia física, violencia verbal, violencia sexual y de género” algunos relacionándolas con los diferentes momentos de la historia.

La violencia que generalmente es referida por la sociedad y el alumnado se refiere solo a la violencia directa, sin embargo, es necesario explicar las dimensiones que están interrelacionadas y de acuerdo a Galtung (2003, citado en CaPaz, 2017, p. 28) son: la violencia directa que es la que se considera visible porque se manifiesta de manera física y es la que podemos observar todos; la estructural que es invisible y es generada por estructuras sociales que impiden el acceso a algún derecho a través de la desigualdad de condiciones y por último la violencia cultural que es también invisible y legitima las anteriores a través de valores, creencias, hábitos y costumbres como el machismo, la religión, la discriminación, etc.

Para explicar las dimensiones de violencia se utilizó el esquema de García et al (2011, mencionado en CaPaz, 2017, p. 29):

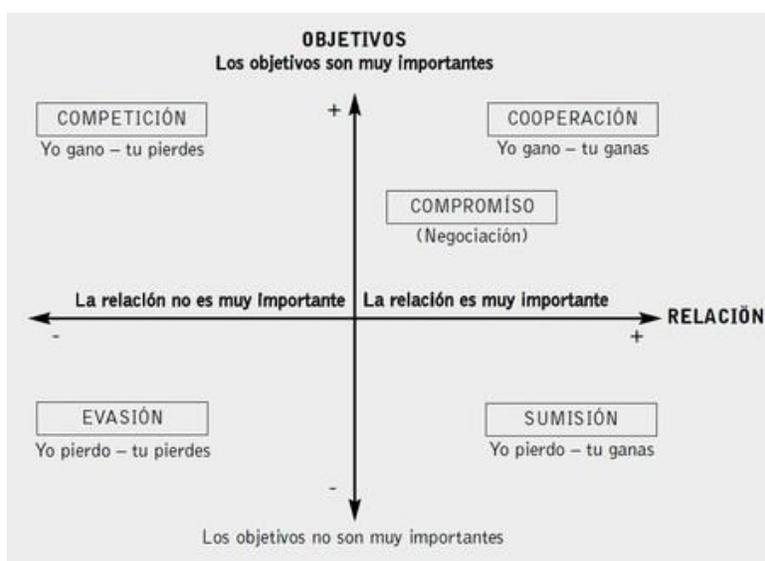


Posterior a la explicación se analizaron por todo el grupo los elementos, tipo y fases del conflicto entre Mariana y Andrea, identificando rápidamente los diferentes elementos (personas, proceso y problema) sobre lo cual se mencionaron algunos aspectos que son difíciles de modificar como la dinámica familiar de Andrea, las situaciones que ocurren lejos de la vista de maestros y autoridades así como si la parte final donde le lleva su sándwich Mariana a Andrea realmente fuera la solución del conflicto. Algunos alumnos mencionaron que realmente el abuso por parte de Andrea hacia Mariana se desarrollaría de otra manera y solo mediante la intervención de un adulto cambiarían las situaciones, tras estas manifestaciones sobre la resolución del conflicto de Mariana se les comentó sobre la necesidad de realizar un tratamiento adecuado de los conflictos y la manera de abordarlos.

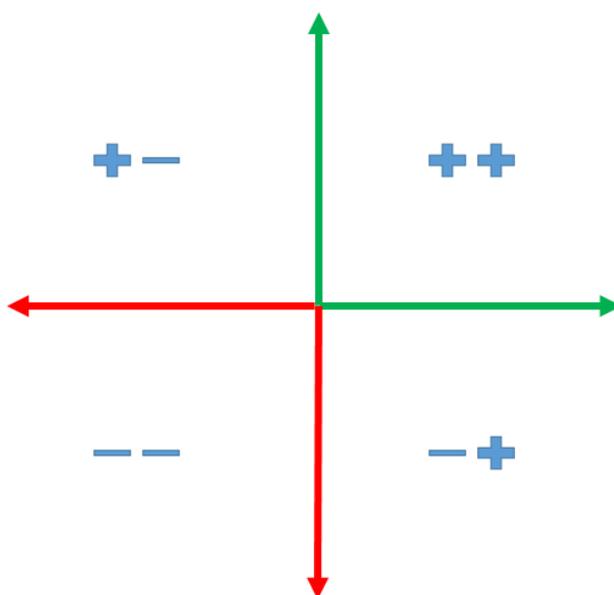
Sobre los aspectos visualizados por el grupo sobre la resolución del conflicto se puede concluir que la tregua o hacer las paces como lo representa Mariana al final del video no soluciona el conflicto y como lo menciona Tortosa (1998, leído en Galtung, 1998) “(...) el «hacer las paces», aun siendo importante, no lo es todo. Más aún, que puede ser engañoso en la medida en que el

«después de la violencia» puede convertirse fácilmente en un «antes de una (nueva) violencia»” (p.10), lo cual tiene que ver con la respuesta de los alumnos cuando se les cuestionó si la acción de Mariana sería suficiente para terminar con los abusos de Andrea y que realmente existían factores muy fuertes para que la situación cambiara, algunos lo mencionaron como una cadenita que se observó en la familia de Andrea.

Uno de los aspectos que se mencionaron fue la valentía de Mariana al seguir a Andrea y observar todas las situaciones de su contexto, enfrentando su situación, tratando de comprenderla y buscar una solución. Estas reflexiones se retomaron para explicar los tipos de afrontamiento del conflicto que son: la competición (gano/pierdes) referida hacia las actitudes donde la relación no importa mientras se consiga ganar; la acomodación (pierdo/ganas) que implica no enfrentar los problemas, es decir, ceder sin defender sus derechos; la evasión (pierdo/pierdes) que se refiere a no enfrentar los conflictos con la idea de que solos se resolverán; la cooperación (gano/ganas) se basa en que las dos partes salgan beneficiadas tanto en intereses como en la relación y la última compromiso (negociación) que se utiliza como alternativa cuando la cooperación no es plena tratando de llegar a un acuerdo equitativo (Cascón, 2001, p. 10 y 11).



Se explicaron los cinco estilos de afrontamiento utilizando letreros para cada estilo y su beneficio o perjuicio, posteriormente algunos alumnos colocaron los letreros en el plano cartesiano en blanco para que se acomodaran de acuerdo a sus características y polaridades (fig. 3). Los alumnos identificaron las posiciones y mencionaron que la historia de Mariana giró en torno a los afrontamientos de competición y sumisión siendo los que generalmente se usan en el afrontamiento o de plano el de evasión mencionando “algunos compañeros dejan que los molesten y no dicen nada” o “algunos evitan los problemas y después es peor”, lo cual muestra que los conflictos generalmente se abordan con alguna polaridad negativa sin utilizar alternativas de solución que logren la cooperación.



En la parte de cierre se les explicó la aplicación de un test que corresponde a un instrumento llamado Sociograma, mediante el cual se pueden conocer a los alumnos que tienen una mejor relación con el grupo para desempeñar la función de mediadores, sin embargo, puede tener otras ventajas dentro de este proyecto como lo menciona Sánchez (2018) “El sociograma es una herramienta que ha sido valiosa para el diagnóstico de conflictos en el aula partiendo de las

relaciones grupales” (p. 51), lo cual permite no solo conocer a los alumnos con mayores elecciones por sus compañeros sino conocer el tipo de relaciones que existen entre los alumnos, sus rechazos, organización, unión e incluso ir definiendo como se generan los conflictos en el grupo.

Para el Sociograma se utilizaron cuatro preguntas con cinco renglones para que se escribieran los nombres, ya que, de acuerdo a Moreno (1972, citado en Bezanilla, 2019) “la mayoría de las personas no elige a más de cinco personas, a menos que éstas tengan una gran capacidad de expansividad afectiva” (p. 51), lo cual permite realizar la matriz con un número determinado de elecciones y rechazos, además se les solicitó en cada pregunta escribir los nombres con respecto a su importancia como se presenta a continuación:

1. Imagínate que el próximo trimestre vas a ser cambiado/a al otro grupo y que algunos/as compañeros/as pueden ir contigo. ¿A quiénes elegirías? (*Escribe 5 nombres empezando por el que más te gustaría*).
2. ¿Quiénes no te gustaría que fueran contigo? (*Escribe 5 nombres empezando por el que menos te gustaría*).
3. Si tuvieras que formar parte de un equipo de trabajo para realizar un proyecto escolar ¿Con quiénes te gustaría trabajar? (*Escribe 5 nombres empezando por el que preferirías para realizar un buen trabajo*).
4. ¿Quiénes no quisieras que estuvieran en tu equipo? (*Escribe 5 nombres empezando por el piensas que no trabajaría nada*).

De las respuestas obtenidas se elaboró una matriz para seleccionar varios candidatos y elegir el equipo de mediación entre pares del grupo tomando en cuenta sus elecciones y rechazos, aspectos que se les explicaron antes de realizar el test sociométrico junto con el objetivo del mismo. La

matriz sociométrica “se construye como una tabla de doble entrada donde se capturan y tabulan los datos del grupo” (Bezanilla, 2011, p. 52), lo cual en este caso fue realizada a través del programa Excel realizando la matriz de cada pregunta y su concentrado con filtro para seleccionar las puntuaciones más altas con respecto a las elecciones de las preguntas 1 y 3 pero revisando también los rechazos de las preguntas 2 y 4 para seleccionar los diez candidatos para seleccionar el equipo de mediación.

Este instrumento sociométrico servirá para la formación de equipos cooperativos con la finalidad de promover la integración grupal, generando agrupamientos heterogéneos que mejoren el trabajo cooperativo en el taller y en el seguimiento del mismo. La sociometría al ser un método de investigación psicosocial permite observar las elecciones dentro del grupo y también algunos vínculos existentes en el mismo por lo que la matriz sociométrica permite elaborar como lo menciona Bezanilla (2011) “observar de forma gráfica y precisa la estructura general del grupo, las configuraciones sociométricas que conforman sus miembros, que lugar ocupa cada persona y las estructuras de relación individuales” (p. 53), lo cual permitirá lograr agrupamientos que faciliten el aprendizaje cooperativo y la integración del grupo.

La tercera sesión programada para el día 18 de marzo no se logró realizar debido a las medidas tomadas por la Secretaría de Educación Pública (SEP) por la presencia en el país del virus SARS-CoV2 que provoca la enfermedad denominada COVID-19, en las que a través del comunicado del 16 de marzo de 2020 se suspendieron todas las actividades que implicaran agrupación de personas como las ceremonias cívicas, traslados de grupos y recesos o realizarlos de manera escalonada, así como la implementación de filtros sanitarios a la entrada del plantel y la presentación de una carta compromiso donde los padres se comprometían a revisar que sus hijos no llevaran síntomas de la enfermedad.

Ante la proliferación del virus en la Ciudad de México y las medidas antes referidas se redujo la asistencia a un 30% en algunos grupos y 10% en otros por lo que la dirección decidió juntar a los grupos haciendo roles de atención de maestros. Durante esta semana también se comunicó vía institucional y por televisión adelantar dos semanas el periodo vacacional de semana santa, así como aumentar su duración a un mes que comprendiera del 20 de marzo al 20 de abril y con esta medida se protegiera a la sociedad estudiantil, sin embargo, a la fecha existe todavía incertidumbre si en este ciclo escolar se regresará a clases presenciales.

Capítulo 7. Conclusiones

La educación en México ha sufrido diversos cambios a lo largo de la historia, muchos de ellos generados por iniciativas gubernamentales que obedecen únicamente a la política nacional o internacional, lo que promovió una incorrecta imitación de sistemas educativos de otros países sin que se ejerciera una adaptación o adecuación hacia nuestro contexto nacional, esto ha ocasionado el mantenimiento de prácticas tradicionales a través solo de cambios conceptuales y el mal uso de vocabulario incluyente que legitima las nuevas políticas educativas pero que realmente no corresponde a la realidad de las escuelas.

Conceptos como diversidad, inclusión, adecuaciones curriculares, trabajo colaborativo, normas, convivencia, solución de conflictos, entre otros, forman parte del uso del lenguaje pero no de su comprensión y ejercicio en la práctica sino solo como un mandato oficial. Al respecto Kelly, Luke y Green (2008, citados en Sánchez y Rodríguez, 2011) señalaron que “el conocimiento no está señalado en el curriculum oficial, aunque tal curriculum apoya y restringe la posibilidad de acceso a ciertos tipos de conocimiento para todos los alumnos” (p. 10), lo cual nos muestra que el aprendizaje se realiza en la práctica y dentro del contexto de la práctica educativa, por lo que es necesario contar con las herramientas profesionales para mejorar las condiciones educativas para el aprendizaje de los alumnos.

Entre los elementos que contribuyen al proceso enseñanza-aprendizaje de los alumnos se encuentran no solo los pedagógicos sino los psicosociales que forman parte del desarrollo integral de los alumnos, ya que, “dentro de los escenarios escolares, los aspectos afectivos son esenciales en la construcción de la dinámica relacional y de aprendizaje para todos los sujetos involucrados”

(Sánchez & Rodríguez, 2011, p. 20), lo cual tienen que ver con aspectos como el vínculo educativo que se construye entre el docente y el alumnado, el ambiente de aprendizaje en que se desarrolla el aprendizaje y el tipo de gestión de convivencia escolar.

La educación tiene la posibilidad de mejorar la convivencia escolar y mejorar las condiciones del contexto situacional de los alumnos a partir de realizar cambios hacia una pedagogía diferente como lo propone Rodrigo Rivera (Alto Comisionado para la paz):

La pedagogía para la paz deberá ser un vehículo de transformación que afiance en las personas, organizaciones y en la sociedad en general una cultura de paz y de ‘desarme emocional’; de respeto por los Derechos Humanos; de empatía, reconciliación, solidaridad, multiculturalidad, respeto y tolerancia; una pedagogía que promueva el diálogo y la diversidad; que genere las herramientas para que los conflictos puedan ser tramitados de manera no-violenta, y que, ante todo, sea en sí misma un ejemplo de innovación y creatividad que deje de lado las fórmulas educativas tradicionales y cree nuevos contenidos, metodologías y espacios, e incluya a nuevos actores (CaPaz, Acción, 2017, p. 6).

Este proyecto de intervención tiene como propósito lograr esta transformación a partir de las aportaciones teóricas y metodológicas de la investigación-acción con respecto a las problemáticas presentadas en el aula y la búsqueda de estrategias e instrumentos para intervenir sobre ellas, lo que ha permitido tener una visión diferente sobre las potencialidades de la práctica docente y considerar la visión positiva del manejo de conflictos en el aula que permita lograr un crecimiento en la comunidad educativa así como el cuidado de las partes que intervienen en los mismos y promover una cultura de paz que permita “dirigirse al reconocimiento permanente del

otro(a), a la comprensión, cooperación y responsabilidad entre personas, y a educar para el diálogo, la empatía, la comunicación no-violenta y la solidaridad” (CaPaz, 2017, p. 19), lo que a través de este taller se busca fortalecer con estrategias, actividades de trabajo cooperativo, aspectos teóricos sobre el conflicto y la reflexión sobre diferentes temas.

La convivencia en el aula es un aspecto que se ha dejado como algo secundario que no requiere mayor atención hasta el momento en que surgen relaciones de conflicto o relaciones problemáticas que se dan a partir de conductas violentas y como lo menciona Furland (2004, citado en Dussel, 2005) “la cuestión de la disciplina aparece cuando las cosas van mal: es decir, sale a relucir cuando emergen los problemas de indisciplina” (p. 1117), lo cual forma parte de reglamentos escolares que se han mantenido a lo largo de mucho tiempo sin tomar en cuenta al alumnado para su creación o ajuste, en vez de surgir de los intereses y necesidades del alumnado como parte de normas de convivencia acordadas para funcionar en comunidad.

Tanto la convivencia como el tratamiento de los conflictos son abordados hasta sus etapas más difíciles desde la normatividad que es cuando “la escuela asume un estilo de comunicación, basada en castigar, sancionar y expulsar” (Barreiro, 2009, p. 24), lo que solo contiene las situaciones de conflicto tratando de prevenirlas o disuadirlas con el ejemplo de la sanción en vez de afrontarlas dándoles la atención y buscar soluciones creativas que generen aprendizajes hacia toda la comunidad educativa, tanto a las autoridades para formar un índice de experiencias en el tratamiento de conflictos, en los docentes hacia la reflexión de sus prácticas (como agrupamientos, estrategias y experiencias) y en al alumnado hacia el dialogo, análisis de su contexto situacional y solución de diferencias, todo ello con el apoyo de metodologías como la provención y la investigación-acción que es la fundamentación de este proyecto de intervención.

La provención marca una gran diferencia en la actuación de los actores educativos dentro de la convivencia para la promoción de una educación para la paz, aportando herramientas al alumnado no para prevenir los conflictos sino abordarlos de una forma positiva.

La provención trabaja de forma gradual los aspectos más superficiales y los más profundos de una persona y de su relación con otras, bajo el entendido de que muchos conflictos y uso de violencia ocurren por la falta de lazos de confianza y cooperación entre los colectivos y sociedades en general (CaPaz, 2017, p. 45).

La atención y el cuidado de la convivencia escolar a través de la provención genera una forma diferente de relacionarse, donde todas las características y necesidades del alumnado sean atendidas por medio de la cooperación, entendimiento y confianza, lo cual se promueve en esta propuesta de taller con actividades donde el grupo participe desde dinámicas divertidas hasta el trabajo reflexivo de casos donde a través del aprendizaje cooperativo se genere un ambiente de respeto y participación. Las diferentes sesiones fueron diseñadas para que los conocimientos sobre la resolución de conflictos, así como la mediación puedan comprenderse desde la práctica por medio de recursos agradables y cercanos a los adolescentes.

La investigación-acción me ha permitido visualizar que la intervención no termina con la implementación del taller sino que se continua desarrollando, adaptando y mejorando , ya que, la formación de mediadores requiere continuar con la supervisión y apoyo del tutor quien continuará a través de esta metodología, definida por Rodríguez (2000) “como un proceso cíclico, dinámico, de reflexión y acción, cuyo propósito es la transformación de una situación y la profundización en la comprensión y el conocimiento de la situación o proceso que se intenta mejorar” (p. 1), lo que nos ha aportado, habilidades, actitudes, conocimientos y formas variadas de utilizar la educación

para la mejora de nuestra práctica profesional aprovechando las potencialidades de nuestro alumnado.

Bibliografía

- Ander-Egg, E. (1999). *El taller: una alternativa de renovación pedagógica*. Magisterio del Río de la Plata.
- Ander-Egg, E. (2007). Parte dos. Algunas cuestiones puntuales. En *Debates y propuestas sobre la problemática educativa. Algunas reflexiones sobre los retos del futuro inmediato* (págs. 91-157). Rosario: Homosapiens.
- Angarita C., J. R., & Puentes, W. T. (2014). ¿Comunidad educativa o sociedad educativa? *Educación y Ciudad*(27), 139-146.
- Apple, M. (2016). *Ideología y currículo*. España: Akal.
- Arón, A., & Milicic, N. (1999). Clima social escolar y desarrollo personal. *Un programa de mejoramiento. Editorial Andrés Bello*, 1-30.
- Aron, A., Milicic, N., & Armijo, I. (2012). Clima social escolar: una escala de evaluación-Escala de Clima Social Escolar,ECLIS-. *Universitas Psychologica*, 11(3), 803-813.
- Arribas, J. M., & Torrego, J. C. (2006). El modelo integrado. Fundamentos, estructuras y su despliegue en la vida de los centros. En *Modelo integrado de mejora de la convivencia: estrategias de mediación y tratamiento de conflictos* (págs. 27-68). Graó.
- Barbera, N., & Inciarte, A. (2012). Fenomenología y hermenéutica: dos perspectivas para estudiar las ciencias sociales y humanas. *Multiciencias*, 12(2), 199-205.
- Barreiro, T. (2003). *Conflictos en el aula*. Noveduc Libros.
- Barreiro, T. (2009). *Los del Fondo. Conflictos, convivencia e inclusión en el aula*. Noveduc Libros.
- Bausela, E. (2004). La docencia a través de la investigación-acción. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35(1), 1-9.
- Bernal Torres, C. (2006). Sobre el concepto de Ciencia Social. En *Metodología de la Investigación* (2a. ed., págs. 33-42). México: Pearson Educación.
- Bezanilla, J. (2011). *Sociometría: Un método de investigación psicosocial*. PEI Editorial.
- Bezanilla, J. M. (2019). *Sociometría: Un método de investigación psicosocial*. PEI Editorial.
- Binaburo, J., & Muñoz, B. (2007). *Educación desde el conflicto. Guía para la mediación escolar*. Ediciones CEAC.
- Brandoni, F. (2017). *Conflictos en la escuela. Manual de negociación y mediación para docentes*. Buenos Aires: EDUNTREF.
- Cabrera, M. (2008). *La colaboración en el aula: más que uno más uno*. Bogotá: Magisterio.

- Calatayud, M. A. (2018). Los agrupamientos escolares a debate. *Tendencias Pedagógicas*, 32, 5-14. doi:10.15366/tp2018.32.001
- Calva, M. (2000). El barroco y el clasisismo. En *Expresión y Apreciación Musical*. México: Oxford.
- CaPaz, Acción. (2017). ¿Qué es educar y formar para la paz y cómo hacerlo? *Educación y Pedagogía para la Paz-Material para la práctica*. Oficina del Alto Comisionado para la Paz Acción CaPaz. Bogotá.
- Caramés, L., Caramés, L., Vera, M., & Ordoñez, J. J. (2010). Mediación y Resolución de Conflictos: El Modelo Integrado. Obtenido de <http://eopsabi.educa.aragon.es/descargas/HRecursos/hPsicolEducacion/h1,8>.
- Carieta, M., & Barbeito, C. (2005). Introducción de Conceptos: Paz, Violencia, Conflictos. *Escola de Cultura e Pau. Facultat deficiencias de la educación. Universidad Autónoma de Barcelona. España*.
- Carlos, G. J. (2008). Modelos e Implicaciones Curriculares de la Educación Basada en Competencias (EBC). En *Textos de Apoyo Didáctico, Facultad de Psicología, UNAM*.
- Carlos, J. (2010). *Manual para evaluar los aprendizajes 3. La evaluación de competencias y la prueba de portafolio*. Facultad de Psicología, UNAM.
- Carlos, J., Arreola, R., Martínez, O., & Solís, I. (2013). *Del currículum al aula. Orientaciones, sugerencias y ejemplos para aplicar la RIEB*. México: Graó.
- Cascón, P. (2001). Educar en y para el conflicto. *Catedra UNESCO sobre paz y derechos humanos*.
- Cazau, P. (2004). Estilos de aprendizaje: Generalidades. *Consultado el, 11(11)*. 2005.
- Coll, C. (2000). La concepción constructivista como instrumento para el análisis de las prácticas educativas escolares. En C. C. (Coord.), *Psicología de la instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en la escuela secundaria* (págs. 15-44). Barcelona: HICE-HORISORI.
- Coll, C., & Martín, E. (2006). *Vigencia del debate curricular. Aprendizajes básicos, competencias y estándares*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Colmenares, A. M., & Piñero, M. L. (2008). La investigación acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. *Laurus*, 14(27), 96-114.
- Conde, S., & Canedo, G. (2004). Educar para la democracia. *La educación ciudadana basada en el desarrollo de competencias cívicas y éticas*.
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL). (2018). *Pobreza en México. Resultados de pobreza en México 2008-2018 a nivel nacional y por*

- entidades federativas*. Recuperado el 31 de julio de 2019, de <https://www.coneval.org.mx/Medicion/Paginas/PobrezaInicio.aspx>
- Cuervo, A., Mora, C., & García-Salcedo, R. (2009). Análisis de la Reforma Educativa en la Educación Secundaria en México e implicaciones del nuevo plan de estudios en la materia de Ciencias II. *Lat. Am. J. Phys. Educ.*, 3(1).
- de Ferrari, N. L. (1973). *Positivismo e historia*. Universidad de Cuyo, Instituto de Filosofía.
- Delgado, M., & García, F. J. (2017). Estrategias de enseñanza como respuesta a la diversidad: Concepciones y prácticas del pedagogo terapéutico. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 10(1), 103-116.
- Deval, J. (1994). La pubertad y la adolescencia. En *El desarrollo humano* (págs. 531-550). México: Siglo XXI.
- Díaz Barriga, F. (2005). *Enseñanza situada*. México: Mc Graw-Hill.
- Díaz Barriga, F. (2006). La conducción de la enseñanza mediante proyectos situados. Díaz Barriga, F. (1ª Ed.), *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida: México: McGraw-Hill*, 31.
- Díaz, L., Torruco, U., Martínez, M., & Varela, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en educación médica*, 2(7), 162-167.
- Dupret, M.-A., & Unda, N. (2013). Revictimización de niños y adolescentes tras la denuncia de abuso sexual. *Universitas*(19), 101-128.
- Dussel, I. (2005). ¿Se renueva el orden disciplinario escolar? Una lectura de los reglamentos de convivencia en la Argentina de la post-crisis. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(27), 1109-1121.
- Echeverría, R. (2005). *El buho de Minerva: Introducción a la filosofía moderna*. Chile: J. C. Sáez Editor.
- Elias, M. E. (2015). La cultura escolar: Aproximación a un concepto complejo. *Revista Electrónica Educare*, 19(2), 285-301. Obtenido de <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-2.16>
- Erausquin, C., Andrades-Moya, J., Corvera, G., Dome, C., Galiñanes, A., Hernández-Ortiz, S., . . . Villanueva, F. (2019). *¿Construir con-vivencias en escuelas para transformar violencias? Argentina-Chile-México: caja de herramientas de 15 investigadores latinoamericanos (edición digital 2.09)*. CABA: PsiDispa.
- Feito, R. (2015). La enseñanza en grupos homogéneos y heterogéneos.
- Fermoso Estébanez, P. (1988). El modelo fenomenológico de investigación en pedagogía social. *Educar*(14-15), 121-136.

- Fierro, S., & Contreras, J. (2003). Dimensiones de la práctica docente. *Valoras. UC. Disponible en internet: www. google. es, 21.*
- Fleming, W. (1986). En *Arte, música e ideas*. Nueva Editorial Interamericana.
- Flick, U. (2004). Observación, etnografía y métodos de datos visuales. En *Introducción a la investigación cualitativa* (págs. 149-173). Madrid, España: Morata.
- Flores, A. (2017). La reforma educativa de México y su Nuevo Modelo Educativo. *Revista legislativa de estudios sociales y de opinión pública, 10(19)*, 97-129.
- Freinet, C. (1999). "Principios generales de la adaptación de la nueva conducta escolar al medio ambiente". En *La escuela moderna francesa, Una pedagogía moderna del sentido común, Las invariantes pedagógicas*. España: Morata.
- Frigerio, G., Poggi, M., & Tiramonti, G. (1992). "Las instituciones educativas y el contrato histórico". En *Las instituciones educativas: cara o seca*. (págs. 13-32). Argentina: Troquel.
- Frigerio, G., Poggi, M., & Tiramonti, G. (1992). Actores, instituciones y conflictos. En *Las instituciones educativas: cara o seca*. (págs. 59-69). Argentina: Troquel.
- Furlan, A. (2005). Problemas de indisciplina y violencia en la escuela. *Revista mexicana de Investigación educativa, 10(26)*, 631-639.
- Furlan, A., & Alterman, N. (2000). "La indisciplina en la escuela secundaria". *Revista Innovación Educativa (Universidad Santiago de Compostela, España)(10)*, 167-187.
- Galtung, J. (1998). *Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución*. Bakeas.
- García, N., & Nicolás, R. M. (2013). *Las estrategias u los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo*.
- Gerard, K., & Koch, S. (1997). *Resolución de conflictos en las escuelas*. Barcelona: Granica.
- Gil Anton, M. (2018). La Reforma Educativa. Fracturas estructurales. *Revista mexicana de investigación educativa, 23(76)*, 303-321. Recuperado el 2 de agosto de 2020, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662018000100303&Ing=es&tlng=es
- Giné, N. P. (2003). La secuencia formativa: una manera de ver y preever la acción. En *Fundamentos y educación* (págs. 13-23). Madrid: Grao Editorial. Biblioteca del Aula.
- Gobernación, S. d. (19 de agosto de 2011). Acuerdo 592. (D. O. Federación, Ed.) México.
- Guzmán, C. (2014). La violencia escolar desde la perspectiva de Francois Dubet. *Reflexiones sobre la violencia en las escuelas, 49-71*.

- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5ta. ed.). México: McGraw Hill.
- Hirmas, C., & Eroles, D. (2008). Convivencia democrática, inclusión y cultura de paz. Lecciones desde la práctica educativa innovadora en América Latina. *Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO)*.
- Ianni, N. D., & Pérez, E. (1998). *La convivencia en la escuela, un hecho, una construcción: hacia una modalidad diferente en el campo de la prevención*. Argentina: Paidós.
- Jares, X. (1999). *Educación para la paz: su teoría y su práctica*. Editorial Popular.
- Johnson, D., & Johnson, R. (1999). *Cómo reducir la violencia en las escuelas*. Paidós.
- Kemmis, S., & Carr, W. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- Lipina, S. (2019). *Pobre cerebro: Los efectos de la pobreza sobre el desarrollo cognitivo y emocional, y lo que la neurociencia puede hacer para prevenirlo*. Siglo XXI Editores.
- Lukas, J., & Santiago, K. (2009). Naturaleza de la investigación y evaluación en educación. En *Evaluación Educativa* (págs. 13-61). Madrid: Alianza Editorial.
- Marchesi, A. (2014). *Qué será de nosotros, los malos alumnos*. Alianza Editorial.
- Martínez, F. (2015). *Las pruebas ENLACE y EXCALE. Un estudio de validación*. México: INEE.
- Matiz, A. (2015). *Resolución pacífica de conflictos, guía de recursos y experiencias prácticas para educadores/as*. DUIN.
- Maya, A. (2007). *El taller educativo ¿Qué es? fundamentos, cómo organizarlo y dirigirlo, cómo evaluarlo*. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Mejía, J. (2011). Problemas centrales del análisis de datos cualitativos. *Revista latinoamericana de metodología de la investigación social*, 47-60.
- Moreno, P. (2010). "Formación profesional, evaluación, vinculación y el MEBC". En *La política educativa de la globalización* (págs. 43-71). México: UPN.
- Moreno, P. (2010). "Globalización y formación educativa deshumanizada". En *La política educativa de la globalización* (págs. 17-42). México: UPN.
- Morris, C., & Maisto, A. (2005). *Introducción a la psicología*. México: Pearson Educación.
- Navarro, M. (2001). Escuelas, directivos y maestros en conflicto, una perspectiva organizacional. *Revista del Centro de Investigación*, 4(16), 42-59.
- OCDE. (2018). *El programa PISA de la OCDE. Qué es y para qué sirve*. Francia: OCDE.

- Ojeda , A., Covarrubias , F., & Cruz, M. G. (2010). La potencialidad dialéctico-crítica de construcción de conciencia histórica. *Cinta de moebio*(39), 170-185.
- Ojeda, A. et al. (2010). La potencialidad dialéctico-crítica de construcción de conciencia histórica. *Cinta moebio*, 39, 170-185. Obtenido de www.moebio.uchile.cl/39/ojeda.html
- OMS. (2020). *Organización Mundial de la Salud*. Recuperado el 20 de Abril de 2020, de <https://www.who.int/topics/violence/es/>
- Ortega, R., Del Rey, R., & Gómez, P. (2002). Estrategias educativas para la prevención de la violencia: mediación y diálogo. Madrid, España: Cruz Roja Juventud. Obtenido de <http://www.cruzrojajuventud.org/principal/documents/44765/64519/CAPITULO1.PDF/426432c3-689e-4705-8819-de8be2214e1e>
- Pantoja, A. (2005). La gestión de conflictos en el aula. Factores determinantes y propuestas de intervención. En M. Pérez , & A. Rivera, *La Orientación Escolar en Centros Educativos* (págs. 1-11).
- Parga, L., Sernas, C., & Verdejo, R. (2019). Violencias en la escuela secundaria: un cruce de miradas. *Revista entre maestr@s*, 19(65), 76-89. Recuperado el 30 de marzo de 2020, de <http://editorial.upnvirtual.edu.mx/index.php/10-revista-entre-maestr-s/455-numero-65>
- Perrenoud, P. (1997). *Diez nuevas competencias para enseñar*. España: Graó.
- Poveda, R., & Gamboa, R. (2007). Consideraciones, características, limitaciones y clasificación de una clase basada en talleres. *UNA Costa Rica*. Obtenido de <http://cimm.ucr.ac.cr/cuadernos/cuaderno3.php>.
- Ramos, T., Ravello, C., & Rivera, S. (2013). *Tutoría y orientación educativa. Aprendiendo a resolver conflictos en las instituciones educativas*. Ministerio de Educación Perú Equipo de elaboración MINEDU.
- Rios, D., Bozzo, N., Marchant, J., & Fernández, P. (2010). Factores que inciden en el clima de aula universitario. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XL(3-4), 105-126. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27018888004>
- Rist, R. (1991). Sobre la comprensión del proceso de escolarización: aportaciones de la teoría del etiquetado. *Educación y Sociedad*, 9, 179-191. Obtenido de http://www.terras.edu.ar/biblioteca/8/SOCE_Rist_Unidad_4.pdf
- Rodríguez, N. (2000). *Investigación-Acción: una vía para cambiar la rutina escolar*. Caracas.
- Rodríguez, N. (4 de junio de 2015). Guía de Estudios. Los tres paradigmas de la Investigación en Educación. (S. UVC, Recopilador) Obtenido de <http://saber.ucv.ve/handle/123456789/9671>
- Ruíz, G. (2012). La Reforma Integral de la Educación Básica en México (RIEB) en la educación primaria: desafíos para la formación docente. *Revista electrónica interuniversitaria de*

- formación del profesorado*, 15(1), 51-60. Obtenido de http://aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1335398629.pdf
- Saint-onge, M. (2000). *Yo explico, pero ellos...¿aprenden?* México: CFE, SEP, El mensajero.
- Sánchez, J. M., & Rodríguez, F. (2011). *Proyecto Andamios CUrriculares: Hacia una nueva cultura de la formación universitaria*. México: Facultad de Psicología, UNAM.
- Sánchez, J. M., Hernández, C., Villamar, B. A., Rodríguez, D. B., Lira, G. C., Ruiz, A. Z., & Diego, C. M. (2013). ¿Dónde esta la violencia escolar? En F. J. Pedroza, & S. J. Aguilera (Edits.), *La construcción de identidades agresoras: el acoso escolar en México* (págs. 15-30). México: CONACULTA.
- Sánchez, M. L. (2018). *El conflicto en el aula de educación básica. Experiencias y modelos de solución*. México:: UPN (Polvo de Gis).
- Sandoval, P., & Lujan, R. (2016). La reforma curricular en la educación preescolar. *Cuadernos Fronterizos*(36).
- Sanjuán, L. D. (2011). La observación. *Texto de Apoyo Didáctico*. Obtenido de http://www.psicología.unam.mx/documentos/pdf/publicaciones/La_observacion
- Schmelkes, S. (2014). La evaluación de la calidad en la educación. Obtenido de <https://www.youtube.com/watch?v=I4QlynfKE4s>
- Segura, R. (2020). El currículum y la reforma educativa: primeras notas sobre la Nueva Escuela Mexicana. *Revista RedCA*, 3(7), 43-53. Obtenido de <https://revistaredca.uaemex.mx/index.php/revistaredca/article/view/14700>
- SEP. (2006). Educación básica. Secundaria. Artes. Música. En *Programas de estudio 2006*.
- SEP. (2009). *Enfoque por competencias en la educación básica*. México: SEP.
- SEP. (2011). Guía para el Maestro Secundaria/Tutoría. En *Lineamientos para la formación y atención de los adolescentes 2011*.
- SEP. (2011). *Plan de estudios 2011. Educación básica*. México: SEP.
- SEP. (2017). Modelo educativo para la educación obligatoria. En *Educar para la libertad y la creatividad*. México: SEP.
- SEP. (2019). *guía de trabajo para el taller de capacitación "Hacia una Nueva Escuela Mexicana"*.
- Skliar, C. (2007). La pretensión de la diversidad o la diversidad pretencionsa. *Panel Sujetos y Contextos de la Investigación Educativa*(20070503-04).
- Tebar, L. (2009). *El profesor mediador del aprendizaje*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Tébar, L., & Feuerstein, R. (2009). *El profesor mediador del Aprendizaje*. Magisterio.

- Torio, S. (2004). Familia, escuela y sociedad. *Aula abierta*, 83.
- Torrego, J. C. (2004). Un modelo de gestión de la convivencia desde la perspectiva de centro: el modelo integrado. En *8º Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas (2004)* (págs. 679-686). Universidad de Sevilla, Servicio de publicaciones: Universidad de Sevilla, Departamento de Didáctica y Organización Escolar.
- Torrego, J. C. (2005). *Mediación de conflictos en instituciones educativas. Manual para la formación de mediadores*. Madrid: Nancea S. A. Ediciones.
- Trucco, D., & Inostroza, P. (2017). Las violencias en el espacio escolar. Santiago: Naciones Unidas.
- Tuvilla, J. (2005). *Convivencia escolar y resolución pacífica de conflictos*. Dirección General de Orientación Educativa y Solidaridad.
- UNESCO. (1990). "Declaración mundial de educación para todos". En: *Marco de acción de Dakar- Educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes*. (págs. 73-78). París: UNESCO.
- UNESCO. (2000). "Marco de acción de Dakar". En *Marco de Acción de Dakar- Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes*. (págs. 7-10). París: UNESCO.
- UNESCO. (2008). *Convivencia Democrática, Inclusión y Cultura de Paz. Lecciones desde la práctica educativa innovadora en América Latina*. Santiago de Chile: Pehuén Editores.
- Valdivieso, P. (2009). Violencia escolar y relaciones intergrupales. *Tesis doctoral*. Universidad de Granada, España.
- Villaoslada, E., & Torrego, J. C. (2004). Modelo integrado de regulación de la convivencia y tratamiento de conflictos. *Tabanque: Revista pedagógica*(18), 13-48.
- Villaoslada, E., & Palmeiro, C. (2006). Formación de los equipos de mediación y tratamiento de conflictos. En *Modelo integrado de mejora de la convivencia: Estrategias de mediación y tratamiento de conflictos* (págs. 69-108).
- Villoro, L. (2009). Introducción. Del problema y del Método. En *Creer, saber, conocer* (págs. 5-24). México: Siglo XXI.
- Xirau, R. (2000). *Introducción a la historia de la filosofía*. Unam.
- Zabala, A., & Arnau, L. (2007). La enseñanza de las competencias. En *Aula de innovación educativa*, 61 (págs. 40-46).
- Zorrilla Fierro, M. (2002). Diez años después del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en México: Retos, tensiones y perspectivas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(2). Recuperado el 02 de 2019

Anexos

ANEXO 1. TABLA DE CONFLICTOS

ELEMENTOS	Parte (A)	Parte (B)
VALORES		
INTERESES		
CREENCIAS		
NECESIDADES		
MEDIACIÓN		

Cuadro elaborado por los compañeros de la MEB basado en Sánchez (2018, p. 65)

ANEXO 3. CROQUIS BREVE DE UN CONFLICTO

Croquis breve de un conflicto**Personas:**

- ¿Quiénes están involucradas en el conflicto y de qué manera?
- ¿Cuáles son sus bases de poder y/o influencia?
- ¿Qué percepción tienen del conflicto y cómo les afecta?

Proceso:

- Analizar el proceso seguido hasta ahora: ¿qué desencadenó el conflicto, qué factores se fueron sumando que lo agudizaron, qué influencias moderadoras ha podido haber, qué soluciones ya han sido ensayadas y con qué resultado?
- ¿Cómo se está produciendo la comunicación? Distorsiones: estereotipos, rumores, mala información, ...

Problema:

- Describir el "meollo": ¿Cuáles son los intereses y necesidades que están detrás de la posición que mantiene cada parte (su preferida)? Necesidades humanas básicas que habrá que tener en cuenta para su satisfacción. Diferencias de valores.
- Listar problemas a resolver.
- Analizar los recursos existentes que se pueden utilizar: personas que pueden ser constructivas (mediadores/as), intereses y necesidades en común o al menos no excluyentes, ofertas que están dispuestos a hacer.

ANEXO 4. DINÁMICA DE RECTÁNGULOS

A	B	C	D
1	2	3	
E	F	G	H
4	5	6	
7	8	9	

(Johnson & Johnson)

ANEXO 5. REGLAS BÁSICAS PARA LA MEDIACIÓN

Acuerdo en resolver el problema. El mediador pregunta si los alumnos quieren resolver el problema con la ayuda de él. El proceso no se inicia hasta que ambas partes responden afirmativamente, reconociendo que existe un conflicto y que ellas participarán en la mediación. Los disputantes deben tener en claro que la mediación es voluntaria, y que nadie puede obligarlos a someterse a ella.

No emplear calificativos ni apodos. Los disputantes deben ser respetuosos y considerados. Es necesaria la buena educación.

No interrumpir. Las dos partes tendrán la oportunidad de exponer sus ideas del conflicto, sin ser interrumpidas. Mientras una de ellas habla, la otra no debe interrumpir ni hacer comentarios.

Actuar con sinceridad. La negociación depende de que los disputantes expresen con sinceridad y precisión lo que quieren, lo que sienten y cuáles son sus intereses subyacentes.

Coincidencia en respetar el acuerdo. Los disputantes deben hacer lo que han acordado.

Mantener el carácter confidencial. Todo lo que se dice es confidencial, salvo si está relacionado con drogas, armas y alcohol en el ámbito de la escuela o en actos escolares. En estos casos, el mediador debe informar a las autoridades del establecimiento.

