

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE QUERÉTARO

**LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR Y SU RELACIÓN CON EL CLIMA DE
CONVIVENCIA EN ESCUELAS SECUNDARIAS DEL MUNICIPIO DE
QUERÉTARO**

TESIS

QUE COMO PARTE DE LOS REQUISITOS PARA OBTENER EL GRADO DE

MAESTRO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

PRESENTA:

JOSÉ JUAN SALINAS DE LA VEGA.

DIRIGIDO POR:

DRA. AZUCENA DE LA CONCEPCIÓN OCHOA CERVANTES

C.U. QUERÉTARO, QRO. ENERO DE 2013



Universidad Autónoma de Querétaro
Facultad de Psicología
Maestría en Ciencias de la Educación

LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR Y SU RELACIÓN CON EL CLIMA DE CONVIVENCIA EN
ESCUELAS SECUNDARIAS DEL MUNICIPIO DE QUERÉTARO

TESIS

Que como parte de los requisitos para obtener el grado de

Maestro en Ciencias de la Educación

Presenta:

José Juan Salinas de la Vega

Dirigido por:

Dra. Azucena de la Concepción Ochoa Cervantes

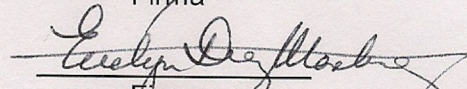
SINODALES

Dra. Azucena de la Concepción Ochoa Cervantes
Presidente



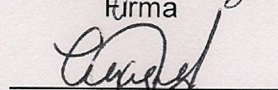
Firma

Dra. Evelyn Diez-Martínez Day
Secretario



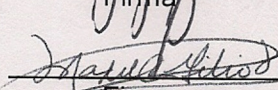
Firma

Dra. Beatriz Garza González
Vocal



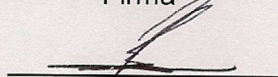
Firma

Mtra. María del Carmen Gilio Medina
Suplente

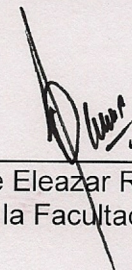


Firma

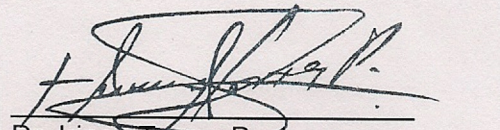
Mtra. Felicia Vázquez Bravo
Suplente



Firma



MDH Jaime Eleazar Rivas Medina
Director de la Facultad



Dr. Irineo Torres Pacheco
Director de Investigación y Posgrado

Centro Universitario
Querétaro, Qro.
Enero de 2013
México



Universidad Autónoma de Querétaro
Facultad de Psicología
Maestría en Ciencias de la Educación

LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR Y SU RELACIÓN CON EL CLIMA DE CONVIVENCIA EN
ESCUELAS SECUNDARIAS DEL MUNICIPIO DE QUERÉTARO

TESIS

Que como parte de los requisitos para obtener el grado de

Maestro en Ciencias de la Educación

Presenta:

José Juan Salinas de la Vega

Dirigido por:

Dra. Azucena de la Concepción Ochoa Cervantes

SINODALES

Dra. Azucena de la Concepción Ochoa Cervantes
Presidente

Firma

Dra. Evelyn Diez-Martínez Day
Secretario

Firma

Dra. Beatriz Garza González
Vocal

Firma

Mtra. María del Carmen Gilio Medina
Suplente

Firma

Mtra. Felicia Vázquez Bravo
Suplente

Firma

MDH Jaime Eleazar Rivas Medina
Director de la Facultad

Dr. Irineo Torres Pacheco
Director de Investigación y Posgrado

Centro Universitario
Querétaro, Qro.
Enero de 2013
México

RESUMEN

El enfoque de la convivencia escolar que se aborda en el presente trabajo estudia las relaciones interpersonales en el centro escolar desde un abordaje ecológico. El modelo ecológico propuesto por Bronfenbrenner (1997) es considerado por la Organización Panamericana de la Salud como uno de los modelos preventivos de la violencia. El objetivo de este estudio fue analizar algunos factores organizativos que originan, propician y mantienen problemas convivencia en escuelas secundarias del municipio de Querétaro. Metodología: El presente trabajo es un estudio exploratorio y descriptivo, utilizando un cuestionario compuesto principalmente por preguntas cerradas se obtuvo información sobre el tema. El análisis de los datos muestra que la mayoría de los estudiantes de secundaria percibe que el ambiente de su escuela es agradable. Las problemas más frecuentes entre los alumnos son: la violencia, la disrupción y la desmotivación. Hay un alto porcentaje de participación de los alumnos en actividades deportivas y artísticas, no así en actividades de toma de decisiones. Los estudiantes perciben un modelo de gestión de la convivencia punitivo, por parte de maestros y directores. La percepción del clima de convivencia en escuelas secundarias generales públicas del municipio de Querétaro se ve influida desfavorablemente por diversos factores organizativos: la forma de gestión de la convivencia, el afrontamiento de conflictos, participación en la toma de decisiones, falta de normas consensuadas.

Palabras clave: Convivencia escolar, organización escolar, gestión de la convivencia.

SUMMARY

The focus of school behavior management that is addressed in this paper studies the relationships in the school from an ecological approach. The ecological model proposed by Bronfenbrenner (1997) is regarded by the Pan American Health Organization as one of the models of violence prevention. The aim of this study was to analyze some organizational factors that cause, encourage and maintain coexistence problems in secondary schools in the municipality of Querétaro. Methodology: This study is an exploratory and descriptive, using a questionnaire composed mainly of closed questions obtained information on the subject. The analysis of the data shows that most high school students perceive their school environment is pleasant. The most common problems among students are: violence, disruption and demotivation. There is a high percentage of student participation in sports and arts activities, not in decision-making activities. Students receive a management model of coexistence punitive, by teachers and principals. The perception of the climate of cooperation in public general secondary schools in the municipality of Querétaro is affected adversely by various organizational factors: the shape coexistence management, coping with conflict, participation in decision-making, lack of consensus standards.

Keywords: Coexistence school, school organization, school behavior management.

DEDICATORIA

Con especial amor y cariño a mis padres:
Rosa María y Santiago (+),
por ser la inspiración permanente para
seguir adelante.

A Regina y Emiliano, mis amados hijos,
por constituir la inspiración y el impulso
para concretar esta meta.

A mis queridos hermanos Santiago y Benjamín,
por su apoyo incondicional.

A mi tío Ángel, a mi tía Pita y a mi tía Tere, con cariño.

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar a la Dra. Azucena Ochoa Cervantes, directora de esta tesis, porque su guía e impulso hizo posible que esta investigación se desarrollara en un ambiente donde prevaleció el diálogo crítico, la discusión, la participación y el compañerismo. Por la oportunidad de construir una mejor convivencia en los centros escolares. A la Dra. Evelyn Diez-Martinez Day, por mostrarme el maravilloso mundo de la psicología y el desarrollo moral. A la Dra. Beatriz Garza González por sus valiosas enseñanzas en torno a la teoría curricular y la evaluación educativa. A la Mtra. María del Carmen Gilio Medina, por sus enseñanzas en torno a la didáctica y su apoyo como coordinadora de la Maestría. A la Mtra. Felicia Vázquez Bravo, por infundir en sus alumnos un espíritu de búsqueda, de investigación, además de inculcarnos que la práctica educativa implica entrega. Al Dr. Luis Ibarra Rivas, por compartir su amor a la filosofía. Al Mtro. Jaime Rivas Medina, Director de la Facultad de Psicología, por su apoyo y confianza. A mis compañeros, Beatriz, Caro, Diana, Gaby, Mercedes, Paty, Jorge, Luis, Toño, por dos años de maravillosa convivencia y aprendizaje; y a todos aquellos que participaron directa o indirectamente en la elaboración de esta tesis.

ÍNDICE

	Página
Resumen	i
Summary	ii
Dedicatoria	iii
Agradecimientos	iv
Índice	v
Índice de cuadros	vii
Índice de figuras	viii
1. INTRODUCCIÓN	1
2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	4
3. MARCO TEÓRICO	22
3.1 Marco normativo de la convivencia escolar	22
3.1.1 Marco normativo nacional	22
3.1.2 Acuerdos internacionales	24
3.2 La Convivencia Escolar	27
3.2.1 La organización escolar desde la perspectiva ecológica de la convivencia	29
3.2.1.1 Dimensiones de la convivencia escolar	30
3.2.1.2 La organización escolar y su relación con el aprendizaje de la convivencia	33
3.2.1.3 Sistema relacional	35
3.2.1.4 El conflicto en el centro escolar	37
3.2.1.5 Innovación educativa	46
3.2.1.6 Estrategias de aprendizaje del modelo ecológico de convivencia	51
3.2.1.7 Dirección escolar, modelos de gestión de la convivencia	54
3.2.1.8 Modelo de escuela	57

ÍNDICE

	Página
4. METODOLOGÍA	59
4.1 Objetivos	59
4.2 Tipo de estudio	60
4.3 Población	60
4.4 Muestreo	61
4.4.1 Instrumento para recoger la información	61
4.4.2 Procedimiento de aplicación	64
4.4.3 Indicadores educativos de la población estudiada	65
5. RESULTADOS Y DISCUSIÓN	72
5.1 Características personales	72
5.2 Ambiente escolar	75
5.2.1 Microsistema (Aula)	75
5.2.2 Mesosistema (institución)	86
5.3 Organización escolar	93
5.3.1 Estructuras de participación	93
5.3.2 Estructuras de resolución de conflictos	97
5.3.3 Gestión de la convivencia	102
6. CONCLUSIONES	112
BIBLIOGRAFÍA	119

ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro		Página
3.2.1.5.1	Consecuencias positivas de la participación infantil	47
3.2.1.7	Similitudes y diferencias de los modelos de gestión de la convivencia	56
4.4.3.1	¿Quiénes forman parte de tu escuela?	66
4.4.3.2	¿Con qué instalaciones cuenta mi escuela?	68
4.4.3.3	Deserción escolar	69
4.4.3.4	Reprobación	69
4.4.3.5	Posición de las secundarias estudiadas en el Ranking municipal de secundarias generales de la Prueba Enlace en el periodo 2009 - 2012	71
5.1.1	Porcentaje de respuestas de los reactivos “¿Hasta qué año estudió tu Mamá?”, y “¿Hasta qué año estudió tu Papá?”	74
5.1.2	Porcentaje de respuestas de los reactivos “¿En que trabaja tu Mamá?”, y “¿En que trabaja tu Papá?”	74
5.1.3	Porcentaje de respuestas de los reactivos “¿Cómo te llevas con tus papás?”, y “¿Cómo te llevas con tus hermanos?”	75

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura		Página
3.2.1.1	Dimensiones de la convivencia escolar	32
3.2.1.3	Sistema relacional del centro escolar.	36
3.2.1.4.1	Elementos básicos de un conflicto	38
3.2.1.4.2	Triangulo de los conflictos escolares	40
3.2.1.6.1.2	Relaciones de asesoramiento y coordinación entre las diferentes estructuras que participan activamente de la convivencia	53
3.2.1.8	Análisis de la organización escolar desde la perspectiva ecológica de la convivencia	57
4.4.3.1	Organigrama de las escuelas secundarias generales	67
5.2.1.1	Porcentaje de respuestas del reactivo “En mi salón mientras el maestro da clases”	76
5.2.1.2	Porcentaje de respuestas del reactivo “Durante las clases”	77
5.2.1.3.	Porcentaje de respuestas del reactivo “En mi salón de clases”	79
5.2.1.4	Porcentaje de respuestas del reactivo “En mi salón”	80
5.2.1.5	Porcentaje de respuestas del reactivo “En mi salón”	81
5.2.1.6	Porcentaje de respuestas del reactivo “En mi salón de clases”	82
5.2.1.7	Porcentaje de respuestas del reactivo “¿En tu salón se producen conflictos?”	84
5.2.1.7.1	Porcentaje de respuestas del reactivo “¿Cuáles conflictos se producen en tu salón de clases?”	85
5.2.2.1.1	Porcentaje de respuestas del reactivo “Mis compañeros de la escuela”	86
5.2.2.1.2	Porcentaje de respuestas del reactivo “Los maestros de la escuela”	87
5.2.2.2.1	Porcentaje de respuestas del reactivo “Percepción del ambiente escolar”	87

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura		Página
5.2.2.2.2	Porcentaje de respuestas del reactivo “El ambiente de mi escuela”	88
5.2.2.2.3	Porcentaje de respuestas del reactivo “Durante el recreo los alumnos”	89
5.2.2.2.4	Porcentaje de respuestas del reactivo “¿Cuáles conductas son más frecuentes entre los alumnos?”	90
5.2.2.2.5	Porcentaje de respuestas del reactivo “¿En dónde se producen?”	92
5.3.1.1	Porcentaje de respuestas del reactivo “En esta escuela los alumnos participan en:”	94
5.3.1.2	Porcentaje de respuestas del reactivo “Cuando hay actividades en tu escuela, participas”	95
5.3.1.3	Porcentaje de respuestas del reactivo “Cuando se discuten y toman decisiones que consideras importantes, ¿cuáles son las formas en que participas?”	96
5.3.2.1	Porcentaje de respuestas del reactivo “¿Qué es un conflicto?”	98
5.3.2.2	Porcentaje de respuestas del reactivo “Cuando se presenta algún problema de convivencia en tu escuela, generalmente”	99
5.3.2.3	Porcentaje de respuestas del reactivo “Escribe dentro del paréntesis la letra que indique lo que hacen los alumnos ante los hechos que se describen”	101
5.3.3.1	Porcentaje de respuestas del reactivo “Escribe dentro del paréntesis lo que hace el maestro ante los hechos que se describen”	103
5.3.3.2	Porcentaje de respuestas del reactivo “Cuando en la escuela tienes un problema, ¿quién te ayuda?”	105
5.3.3.1	Porcentaje de respuestas del reactivo “¿Existe un reglamento en tu escuela?”	107

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura		Página
5.3.3.2	Porcentaje de respuestas del reactivo “¿Los alumnos y maestros conocen ese reglamento?”	108
5.3.3.3	Porcentaje de respuestas del reactivo “¿Quiénes hicieron el reglamento?”	109
5.3.3.4	Porcentaje de respuestas del reactivo “¿Para qué sirve el reglamento?”	110

1 INTRODUCCIÓN

A finales de la década de los 70's inicia el estudio de las relaciones interpersonales en el ámbito escolar con las investigaciones realizadas por Daniel Olweus en Escandinavia y Smith en Inglaterra, bajo un enfoque orientado hacia el estudio de la violencia y acoso en las escuelas.

Durante el periodo comprendido entre los años 80's e inicio de los 90's el estudio de la forma en que se relacionan los maestros, alumnos, directores y padres de familia en la escuela, continuaba centrado en el estudio de la violencia. No es sino hasta finales de los noventa que surge en Europa el estudio de la convivencia escolar desde un enfoque distinto a los anteriores ya que se asume como un abordaje ecológico (Bronfenbrenner, 1997) de las relaciones interpersonales en el ámbito escolar. El modelo ecológico propuesto por Bronfenbrenner (1997) es considerado por la Organización Panamericana de la Salud como uno de los modelos preventivos de la violencia.

El enfoque ecológico distingue tres subsistemas de la convivencia en el centro escolar: el subsistema microsocia (aula), el mesosocia (institución) y el macrosocia (contexto) los cuales están relacionadas entre sí y configuran el clima de convivencia, pues en ellos se relacionan los distintos actores educativos. La presente investigación se ubica principalmente en el subsistema institucional (mesosocia) y aborda la relación entre la organización escolar y el clima de convivencia en tres secundarias públicas generales del municipio de Querétaro.

La investigación e intervención en convivencia escolar es abundante en los países europeos, en Iberoamérica destaca España, Colombia, Argentina, Chile y Bolivia, en México la investigación sobre el tema es escasa y en el estado de Querétaro es de reciente cuño con los trabajos de Azucena Ochoa (2010). Más aún no existe investigación en estudiantes de secundaria que trate este tema,

siendo de gran importancia conocer la forma en la que se organiza la escuela respecto de la convivencia escolar para lograr uno de los objetivos de la educación secundaria, aprender a convivir.

Estudios recientes (Aguilera, et al, 2007) mencionan que las expresiones de violencia más frecuentes en primarias y secundarias mexicanas parecen estar determinadas por la organización de las instituciones al no contar con las pautas claras de convivencia y cuando maestros o directivos no se involucran en atender estas situaciones. Barrientos y Tarracena (2008) muestran que una gestión autoritaria, jerárquica o centralista limitan los estilos de gestión pedagógicos. El estudio TALIS 2009 muestra que en México el estilo de gestión de los directores de secundarias públicas generales está orientado principalmente hacia la administración y no comparten la visión de la administración pedagógica o instruccional (OCDE, 2009a).

Las preguntas de las que parte esta investigación son: ¿Cuál es el clima de convivencia en escuelas secundarias públicas del municipio de Querétaro?, ¿Existe relación entre el clima de convivencia y a organización escolar?, ¿Cuáles son las variables de la organización escolar que influyen en el clima de convivencia?

El objetivo general de esta tesis es: Analizar algunos factores que originan, propician y mantienen el clima de convivencia en algunas escuelas secundarias públicas del municipio de Querétaro. La población estudiada es de 1275 alumnos.

El primer apartado de esta tesis corresponde a esta introducción. En el segundo apartado se aborda la problemática que observada, a través de las experiencias y resultados de investigaciones recientes sobre convivencia escolar en España, Colombia, Bolivia, y México.

En el tercer apartado se aborda el marco teórico de la convivencia escolar, específicamente como concibe el modelo ecológico la organización del centro educativo, sus características generales, su relación con el currículum, la innovación y estrategias que lleva a cabo.

La metodología utilizada se muestra en el cuarto apartado, el tipo de estudio, la población y sus características, así como las variables utilizadas en el desarrollo de la presente investigación. El quinto apartado contiene los resultados y discusión, los cuales se muestran gráficamente. Finalmente en el sexto apartado se presentan las conclusiones. Por último se presenta la bibliografía citada en el texto.

2 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El interés por el estudio de las relaciones interpersonales centrados en el fenómeno de la violencia dentro de las aulas surge en la década de los 70's con las investigaciones pioneras de Daniel Olweus en Escandinavia (Noruega, Suecia, Bergen y Estocolmo), quien centra su atención en un tipo de conducta en la que los estudiantes acometían en contra de otros de manera física y psíquica.

El enfoque del estudio de la convivencia en el contexto escolar inicia en los años noventa, sin embargo, el análisis se seguía en la violencia física y psíquica entre alumnos, explorando la presencia del fenómeno conocido como bullying o acoso. Este tipo de conducta agresiva entre iguales debe considerarse como un abuso sistemático de poder. Se considera como un comportamiento prolongado de insulto verbal, rechazo social, intimidación psicológica o agresión física de unos alumnos hacia otros que se sitúan en posición de desventaja (Olweus, 1993; Smith y Sharp, 1994; Aznar, Cáceres e Hinojo, 2007; Andrés, G. y Barrios, A. 2009; Varela, Farren, Tijmes, 2010). Países como Noruega, Reino Unido, Irlanda, Francia, Alemania, Finlandia, Dinamarca, Holanda, Bélgica, Italia, Portugal, los E.E.U.U., Japón, Australia, Canadá y Nueva Zelanda, han considerado un problema serio los comportamientos de intimidación ante iguales (Funk, 1997; Debarbieux, 1997, Avilés, 2010). Estos estudios realizados en este periodo trazaron nuevas vías de investigación en las que se recoge detalladamente la forma en que se agreden los compañeros, el nivel de maltrato y acoso entre escolares (Fernández, 2010).

Posteriormente sobre la base de las investigaciones realizadas por Olweus se desarrollaron en España autoinformes para medir acoso, como instrumentos para la evaluación del Bullying (Ortega, 1994, 1995; Díaz Aguado, et al. 1996; Fernández, 1998; Moreno, 1998).

Los trabajos realizados en este periodo permitieron observar que los “abusos entre iguales” no forman un campo independiente del resto de las relaciones interpersonales y que estudiar la violencia no basta, era necesario trabajar desde una perspectiva ecológica, global y comunitaria. En España, es a finales de los noventa que surge la palabra convivencia dándole un sesgo diferenciado con respecto a los enfoques anteriores (Zaitegi, 2010).

Se considera que el estudio de la convivencia escolar debe plantearse desde abordaje ecológico de las relaciones interpersonales que se establecen entre los distintos miembros de la comunidad escolar (alumnos, maestros, directivos, personal no docente, padres de familia). El enfoque ecológico considera que las relaciones interpersonales en la escuela tienen dos dimensiones: a) una dimensión personal, pues cada miembro de la comunidad escolar posee un conjunto de valores jerarquizados de diferente manera, y b) una dimensión institucional determinada por las actividades organizadas para el aprendizaje de los estudiantes (Ochoa y Peiró, 2010).

En la convivencia se ponen en juego lo individual y lo colectivo, el deseo y la norma, los intereses y el aprendizaje, con el fin de encontrar una especie equilibrio. Implica el renunciamiento de los actores escolares en pro del bien común, del colectivo escolar, y esto provoca conflictos. La convivencia escolar implica el respeto de normas que regulen las múltiples acciones y deseos humanos, es decir el cumplimiento de los derechos y de las obligaciones que conlleva, pero sobre todo existe un condicionamiento mutuo entre convivencia y aprendizaje, cada uno es condición necesaria (aunque no suficiente por sí solo) para que se dé el otro (Ianni, 2003).

La forma en que se relacionan los integrantes de la comunidad educativa está constituida por diversos contextos que tienen que funcionar de manera interrelacionada y que tienen que ser necesariamente tomados en cuenta a fin de mejorar la convivencia y lograr los objetivos educativos. En esta tesis se

reconocen fundamentalmente dos dimensiones; la individual y la institucional y tres subsistemas de la convivencia (Ochoa y Díez-Martínez, 2012): el macrosocial (ecosistema envolvente), el mesosocial (centro escolar) y el microsocia (aula) constituidos por las relaciones maestro-alumno, alumno-alumno, la familia, el sistema de normas y sanciones, las prácticas organizativas y pedagógicas del centro, el currículum, la política económico-social, la política educativa, las especificidades culturales, etc.

Siguiendo a Ortega y Del Rey (2004) se considera la convivencia como el elemento central del hecho educativo. Pues es a partir de la convivencia que se van a alcanzar las competencias necesarias para vivir en sociedad y ejercer una ciudadanía responsable.

Son varios los autores españoles (Díaz-Aguado, 1996; Carbonell, 1999; Ortega, R. y Mora-Merchán, J. A., 2000; Trianes, M^a. V. y Fernández-Figarés, C., 2001) que han orientado sus investigaciones a conocer los problemas de relación que se dan entre los miembros de la comunidad educativa y plantean actuaciones que prevengan la aparición de esos problemas o sobre procedimientos de intervención para resolverlos de la manera más eficaz posible. Entre los programas y proyectos de modelos de regulación de la convivencia que van enfocados a alumnos entre los 12 y 16 años se destacan los siguientes:

En 1996 los *Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes. Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes* (Díaz-Aguado, 1996), tienen como objetivo fomentar la no violencia, la interculturalidad, el aprendizaje cooperativo, la democracia y los derechos humanos, y la paz, así como prevenir el racismo y la intolerancia, además de enseñar a resolver los conflictos. En 1999 el programa *Convivir es vivir* observa la necesidad de mejorar los niveles de convivencia en los centros educativos y el entorno próximo, y prevenir la aparición de conductas violentas dentro y fuera de la escuela (Carbonell, 1999). En el 2000 el *Proyecto Andalucía*

Anti-Violencia Escolar. ANDAVE (Ortega, R. y Mora-Merchán, J. A., 2000), tiene como fines la mejorar el clima y las relaciones de convivencia, proporcionar estrategias educativas e instrumentos psicoeducativos para la detección, análisis diagnóstico, intervención y mejora de los problemas de violencia y maltrato, sensibilizar, informar y formar, y establecer procesos de atención directa e indirecta a los escolares afectados e implicados. En el 2000 el *Proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar. SAVE* (Ortega Ruiz, R. y Mora-Merchán, J. A., 2000a), se propone mejorar el clima y las relaciones de convivencia, proporcionar estrategias educativas e instrumentos psicoeducativos para la detección, análisis diagnóstico, intervención y mejora de los problemas de violencia y maltrato, sensibilizar, informar y formar, establecer procesos de atención directa e indirecta a los escolares afectados e implicados, educar en emociones, sentimientos y valores, trabajar en grupo cooperativo, y gestionar democráticamente la convivencia. En el 2001 el programa *Aprender a ser personas y a convivir. Un programa para secundaria* (Trianes, M^a. V. y Fernández-Figares, C., 2001), tiene como meta enseñar competencias sociales promoviendo entornos escolares significativos y capaces de desarrollar estas complejas habilidades hasta en alumnos/as que tienen más dificultad para aprender. También mejorar el clima de la clase, promover el autoconcepto y la construcción personal, favorecer una disciplina democrática y la cooperación, aprender a entrenarse en resolución constructiva de problemas, aprender a negociar, desarrollar la asertividad y la educación en valores de convivencia, e implicarse activamente en actividades prosociales y favorecer la participación social mediante el compromiso con voluntarios. El proyecto *Atlántida, Educación y Cultura democrática* (Torrego y Moreno, 2002) tiene como finalidad la creación de buenas escuelas para todos a través de procesos de mejora, la mejora de la convivencia en los centros, la educación para una ciudadanía activa y responsable, y definir y valorar la contribución que las competencias básicas pueden hacer para la configuración de un currículo democrático

Las temáticas trabajadas en los anteriores programas versan sobre educación emocional, educación en valores y desarrollo personal, violencia, bullying, competencias sociales y emocionales tales como: autoestima, asertividad, empatía, comunicación, conducta prosocial o de cooperación y solución de problemas. También sobre la tolerancia a través de la educación intercultural, la educación en el conflicto, negociación, mediación y la educación en la democracia y derechos humanos.

En Latinoamérica destaca el trabajo realizado en Colombia, donde el estudio de la convivencia escolar inició a finales del siglo pasado. La investigación documental realizada por Velázquez (2008) sobre la convivencia escolar en el periodo comprendido de 1998 a 2005 rescata los principales hallazgos de investigaciones realizadas en la última década en Colombia. Uno de los modelos de convivencia escolar, considerado como pionero, es el *Modelo de Convivencia Escolar desde la Prevención Integral* de la corporación Educación Sin Fronteras (ESF), que se lleva a cabo desde 2002 en tres comunidades del municipio de Medellín. Este modelo se propone mejorar la calidad de vida de la comunidad educativa, creando y partiendo de acciones educativas, culturales y sociales que generen espacios de convivencia (ESF, 2002).

En Chile se cuenta con una política de Convivencia Escolar desde el año 2002, la cual orienta el horizonte de la calidad de la convivencia escolar. Los ámbitos de desarrollo de la política de la convivencia escolar en Chile son los siguientes: implementación curricular, gestión institucional, el fortalecimiento de actores y espacios de participación y la prevención de la violencia en el ámbito escolar (Ministerio de Educación, 2002).

Se encuentra también el *Modelo de gestión de conflictos escolares* (Fernández, M. 2009), desarrollado en La Paz, Bolivia. Este modelo busca fomentar el desarrollo de valores para la convivencia y generar una cultura basada en la igualdad, el respeto y el diálogo.

En México de Alfredo Furlán (2003) en *La investigación educativa de los procesos y prácticas de disciplina y convivencia en la escuela*, muestra que en la década de los años ochenta los estudios sobre convivencia y disciplina aparecieron tratados en forma dispersa, y “subordinados a otras problemáticas”. Durante los noventa los aportes se concentraron en la disciplina escolar como tema principal, aunque esta línea de investigación “rápidamente se vio opacada por otra, la violencia en la escuela” (Furlán, 2003, pp. 247 – 248). Es a partir del año 2000 que inicia en México el estudio sistemático de la indisciplina y violencia en educación. Los estudios realizados hasta entonces fueron realizados en su mayoría por investigaciones en tesis de posgrado.

En 2003 la inquietud por la convivencia escolar de investigadores de la Universidad Iberoamericana de León, el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente de Guadalajara, México; la Universidad de Costa Rica y la Universidad Católica de Chile, se concreta en la creación de la Red Latinoamericana de Convivencia Escolar. La Red tiene como objetivo construir un espacio de aprendizaje del tema de la convivencia escolar en Latinoamérica.

En el Estado de Querétaro destaca, como único estudio publicado y por ello se le considera pionero, la investigación de Azucena Ochoa (2010) en donde indaga, a través de un estudio comparativo en Querétaro (México) y Alicante (España), las actuaciones de profesores de Primaria, Secundaria y Preparatoria ante situaciones que alteran la convivencia escolar. Resalta entre los resultados obtenidos, que las actuaciones de los maestros de Querétaro y Alicante son limitadas para afrontar situaciones que puedan generar problemas de convivencia (Ochoa y Peiró, 2010). El estudio de la convivencia escolar impulsado por Azucena Ochoa en la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Querétaro desde 2010 ha dado como fruto la instalación del primer observatorio de convivencia escolar en México. En junio de 2011 se crea el Observatorio de la Convivencia Escolar de Querétaro el cual se concibe como un instrumento de

análisis, evaluación, valoración e intervención de la convivencia en los centros escolares de los distintos niveles educativos.

El estudio e intervención en convivencia escolar es una de las preocupaciones de los centros escolares en España y Latinoamérica desde hace más de una década. Las experiencias obtenidas en estos modelos confirma la necesidad de afrontar el estudio de las relaciones interpersonales en el centro escolar desde una perspectiva ecológica, global y comunitaria. En México el estudio de la convivencia escolar en relación con Latinoamérica y Europa ha iniciado tardíamente, en el caso del Estado de Querétaro se encuentra relativamente en ciernes. Debido a esto uno de los principales problemas a los que se enfrenta esta tesis es la escasa literatura sobre el tema de la convivencia escolar en el Estado de Querétaro y a nivel nacional, se considera un tema que no ha sido suficientemente investigado

A continuación se presentan los resultados de algunas investigaciones realizadas en México y en otros países que se considera permiten observar la problemática, pues versan sobre relaciones interpersonales, disciplina, aspectos pedagógicos y organizativos en escuelas secundarias.

2.1 Investigaciones sobre relaciones interpersonales

Una de las investigaciones recientes sobre relaciones interpersonales en el centro escolar es el trabajo realizado por Ortega, Ramírez y Castelán (2005), quienes documentan tres fenómenos: violencia intrafamiliar; el maltrato y el abuso en la escuela y consumo de sustancias adictivas, en niñas, niños y jóvenes de la Ciudad de México. Apoyados en información de encuestas recientes (Encuesta de Adicciones, 2003; Encuesta de Violencia Intrafamiliar, 1999), prontuarios estadísticos e informes de labores de organismos gubernamentales (Secretaría de Educación Pública (SEP), Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informatización (INEGI), Administración Federal de Servicios Educativos en el

Distrito Federal (AFSEDF), Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal (SSEDF), y la Unidad de atención al maltrato y abuso sexual infantil). Concluye que el 63% de los hombres y el 69% de las mujeres encuestadas consideran la escuela como un lugar seguro, mientras que el barrio donde viven es considerado seguro por 55% de los hombres y 57% de las mujeres. Llama la atención que el 30% de los hombres y el 23% de las mujeres considere que sus compañeros son peligrosos. Cuando los alumnos tienen algún problema recurren en primer lugar a los padres, después a los amigos y por último a los maestros. Resalta que dos terceras partes de las mujeres recurren a un amigo/a cuando tienen problemas.

En 2005 se encuentra la investigación interpretativa de Luz María Velázquez, *Experiencias estudiantiles con la violencia en la escuela* donde 346 alumnos de bachillerato de nueve preparatorias del Estado de México, narran su tránsito por la primaria, secundaria y preparatoria. En ella se abordan dos problemáticas de la violencia escolar: el acoso entre compañeros o bullying y la violencia maestro alumno, los resultados muestran 205 episodios de acoso entre compañeros y 228 episodios de violencia maestro-alumno, el 15% de ellos ocurrió durante la educación secundaria. Los comportamientos entre estudiantes van de la violencia física a la psicológica, mientras que en los maestros destacan comportamientos como regaños, insultos, humillación, discriminación, gritos, castigos y golpes (Velázquez, 2005).

Entre julio de 2008 y enero de 2009 la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Fondo de las Naciones para la Infancia (UNICEF) realizaron un estudio en escuelas primarias y secundarias del país para conocer las características y el contexto en el que se genera la violencia de género en las escuelas. Se elaboró una muestra conformada por 396 escuelas públicas primarias de 4º a 6º grados y los tres grados de secundarias de cinco de los ocho tipos de escuelas públicas primarias y secundarias que existen en el país, se aplicó un instrumento tipo encuesta a 26,319 niños de primaria y de secundaria, y entrevistas y cuestionarios

a 324 directores y a 1,485 maestros. Los resultados destacan como uno de los problemas más frecuentes entre los niños y niñas durante el recreo es lo relacionado con la apropiación de las canchas. Poco más del 25% de las niñas señala que un problema frecuente de los niños es que las agreden y no les dejan espacio para jugar, siendo violentadas a través de la exclusión abierta de ciertos espacios. Se observa también un problema de segregación en el uso de espacios por sexo que se vincula con una socialización de género poco incluyente. Son prácticas que han tendido a naturalizarse a través de una cultura que asocia la femineidad con el sedentarismo o la pasividad y la masculinidad con la actividad física vigorosa y la agresividad. Los maestros refieren que el lugar donde más conflictos suelen darse entre las alumnas es el patio (39.8%), seguido por los pasillos, el salón de clases y los baños (SEP – UNICEF, 2009).

El trabajo de Álvarez-García, et al., (2010) tiene como objetivo analizar la relación entre fracaso escolar y violencia en siete centros de educación secundaria de Asturias (España), aplicando un instrumento (Cuestionario de Violencia Escolar) a 1742 estudiantes. Al evaluar el nivel de violencia percibido por el alumnado concluye que el tipo de violencia más habitual es la verbal, en particular de los cinco tipos de violencia verbal percibida por los estudiantes, cuatro tienen que ver con conductas protagonizadas por el profesor (tener preferencias, no tratar por igual, castigar injustamente y tener manía a algunos alumnos). Peiró (2009) afirma que los problemas convivenciales más serios ocurren en la escuela secundaria y están también presentes en casi todos niveles del ciclo de primaria, aunque más en forma de irrupción e indisciplina.

2.2 Investigaciones sobre disciplina y orden.

Aguilera, A.; Muñoz, G. y Orozco en su estudio *Disciplina, violencia y consumo de sustancias nocivas a la salud en primarias y secundarias* (2007) tienen como propósito conocer algunos rasgos del clima escolar en 20 escuelas secundarias de las modalidades de educación General, Técnica y Telesecundaria,

de cinco estados del norte, centro y sur del país. El estudio se orientó bajo tres temas: dimensiones del sistema de disciplina imperante en las escuelas; consumo de sustancias nocivas a la salud por los alumnos y las implicaciones que este fenómeno tiene en la escuela; manifestaciones de violencia al interior de la institución escolar. La información se recuperó a través de entrevistas grupales e individuales con directivos, maestros y alumnos. Los resultados muestran que en las secundarias la agresión entre estudiantes aumenta cuando la disciplina no es estricta; sucede lo contrario cuando se percibe que es estricta. En el caso de las secundarias generales públicas el 30.9% de los estudiantes percibe la disciplina como nada estricta, el 21.4% como poco estricta, el 17.8% como estricta, y el 19.7% como muy estricta. Al respecto de la disciplina Ortega (2003) concluye en su estudio que cuando la disciplina es una forma de ejercicio de poder, los escolares se sienten sujetos pasivos en asuntos que les afectan, no se identifican con el esfuerzo que hay que realizar para cumplir unas normas que ven como ajenas. Plantea que, para que las normas sean asumibles, deben haber sido democráticamente elaboradas y críticamente revisadas por todos los miembros de la comunidad.

2.3 Investigaciones sobre aspectos pedagógicos

Escámez (2001) en su estudio *Los conflictos en la escuela secundaria obligatoria*, analizó a través de entrevistas si existían conflictos o violencia en los centros educativos, partiendo del supuesto de que existían conflictos pero raramente situaciones de violencia. Los resultados obtenidos revelan que el 56% de los maestros piensan que en la actualidad hay más conflictos que antes mientras que el 44% piensa que hay pocos o ninguno. El 57% no se siente preparado para afrontar los conflictos que surgen en el aula, el 40% se sienten desmotivados ante este asunto, 7% manifiestan su deseo de abandonar la docencia si pudieran y 10% afirma que el tema de los conflictos en el aula no es su responsabilidad.

En el informe TALIS 2009, se revela que el porcentaje de maestros de secundaria que piensan que estos comportamientos afectan la enseñanza: Robos 56 %, Intimidación/abuso verbal por parte de los estudiantes 61.2 %, Intimidación o abuso verbal por parte de los maestros o personal 47.2 %, Daños físicos a otros estudiantes 57.1 %, Uso o posesión de drogas o alcohol 51% (TALIS 2009).

En 2008 el INEE aplicó la prueba “Excale09” a 80,525 estudiantes de tercero de secundaria pertenecientes a 3,304 escuelas de la República Mexicana. Las materias que se examinaron fueron español, matemáticas, biología y formación cívica y ética. El informe de resultados (INEE, 2009) muestra en la materia de formación cívica y ética que el 14% de los alumnos de escuelas secundarias públicas se ubica por debajo del básico del nivel del logro educativo, el 64% se ubica en el nivel básico, el 20% en el nivel medio y menos de un 1% en el nivel avanzado. La secundaria general obtiene un puntaje promedio de logro educativo de 505 puntos, mayor que las secundarias técnicas y telesecundarias, pero muy por debajo de las secundarias privadas quienes obtuvieron un puntaje promedio de 584 puntos. Los resultados muestran que los estudiantes de tercero de secundaria no adquieren suficientes conocimientos sobre la organización del Estado; las características de la República; las formas de participación social y política y, acerca de las atribuciones y responsabilidades de las autoridades. No logran reconocer las garantías individuales y su relación con los derechos humanos ni sus formas de defensa legal, tampoco reconocen qué es la democracia y los beneficios de la participación para influir en las decisiones políticas. No identifican estereotipos, roles y formas de discriminación hacia las mujeres y las diferencias sociales. No reconocen el concepto de valor, así como los valores de solidaridad, respeto, tolerancia y libertad; la organización de los valores y su relación con las leyes.

En el caso de Querétaro el porcentaje de estudiantes por nivel de logro educativo en formación cívica y ética (correspondiente al 1.6% de la matrícula nacional) se advirtió que el 13% se ubicó por debajo del logro básico, 59% en el

logro básico, 26% en el logro medio y 3% el logro avanzado. El puntaje promedio alcanzado en el Estado fue de 520 puntos (arriba de la media nacional que fue de 500), el puntaje obtenido por las secundarias generales fue de 527 puntos, las secundarias técnicas 512, las telesecundarias 485 puntos y las secundarias privadas 589 puntos. En el caso del porcentaje de alumnos que alcanzaron al menos el nivel básico se tuvo un total en el Estado del 87%, en las secundarias generales y técnicas del 89%, en las telesecundarias del 79% y en las secundarias privadas del 96%. En el caso de las diferentes habilidades y conocimientos en Formación cívica y ética los resultados indican que los estudiantes tienen un mayor dominio de los conocimientos cívicos jurídicos e institucionales y del conocimiento de cuidado de ellos mismos, no así de los valores para la convivencia social y democrática, y del respeto de las diferencias sociales y culturales.

TALIS 2009 concluye que en los maestros predominan los puntos de vista constructivistas, sin embargo, tienden a utilizar las actividades estructuradas para el conjunto de la clase, dejando de lado las formas de trabajo adaptadas a las necesidades individuales de los alumnos y las actividades que requieren una participación más activa de éstos. En cuanto al clima escolar las secundarias generales y técnicas tienen un ambiente general menos propicio para el aprendizaje (OCDE, 2009).

En marzo de 2009 se llevó a cabo la aplicación de la prueba PISA 2009 de la OCDE, la cual se centró en la evaluación de los conocimientos de lectura entre jóvenes de 15 años, también evaluó matemáticas y ciencias. La aplicación de la prueba fue coordinada por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) en una muestra de 1700 escuelas y 52,000 estudiantes mexicanos de secundaria y bachillerato. El informe PISA 2009 de la OCDE destaca el hecho de que las instituciones educativas que perciben un mejor clima escolar reportan mejores puntajes de lectura, entre las características destacan un ambiente

disciplinario, un comportamiento más positivo de los maestros y una mejor relación entre maestros y estudiantes (OCDE, 2009).

2.4 Investigaciones sobre aspectos organizativos

Zabalza (2002) advierte una percepción diferenciada de la sensación de seguridad del alumno en relación a cada uno de los espacios o contextos que forman parte de la escuela, hay espacios o contextos escolares que son más propicios a la aparición de conductas que desembocan en violencia: pasillos, baños, tiendas, patios, estacionamiento, escaleras, caracterizados por ser “espacios públicos indefinidos” en cuanto a la responsabilidad de su vigilancia, constituyéndose estos espacios en “zonas de nadie” que los alumnos prefieren evitar, y como las aulas de clase para algunos autores son consideradas como “zonas seguras”, mientras que otros las perciben como uno de los lugares más inseguros de la escuela. Griffith (1997, citado por Zabalza, 2002) comprueba algunos aspectos de las escuelas que refuerzan el sentimiento de seguridad y bienestar: a) el tamaño; b) la implicación de las familias; c) la calidad de las relaciones interpersonales y la obtención de buenos resultados académicos.

Ortega (2003) señala que parte de la conflictividad en los centros escolares estudiados, se debe a que los escolares no han participado en la elaboración de los códigos de conducta de la escuela, ni en los sistemas de agrupamiento, ni en los diseños de actividades; tampoco son conocedores de los problemas funcionales que el cumplimiento de normas conlleva, y no se les ha mostrado el camino razonable y democrático para resolver los conflictos que la dinámica de la convivencia produce. Peiró (2009) observa que los conflictos relativos a faltas leves no suelen abordarse. Se percibe cierta negligencia docente, que pudiera ser impotencia. En general, los maestros no se implican, por desconocer la naturaleza de las acciones disconvivenciales y de carecer de competencias pedagógicas para abordarlas

En el estudio internacional TALIS 2004 de la OCDE revela que los directores dedicaban el 50 % de su tiempo a resolver casos de vandalismo. TALIS 2006 muestra que los directores dedican el 66.66 % de su horario en proporcionar ayuda en los problemas que afectan la convivencia. TALIS 2008 revela que uno de cada cuatro maestros en la mayoría de los países de TALIS pierde por lo menos el 30% del tiempo en clase, y algunos pierden más de la mitad, debido a interrupciones y a tareas administrativas (OCDE, 2010).

Díaz-Aguado (2005) demuestra, a través de los resultados obtenidos sobre el estudio del acoso entre iguales, que determinadas características de la escuela tradicional como son: la tendencia a minimizar las agresiones entre iguales; el tratamiento tradicionalmente dado a la diversidad, actuando como si no existiera y la insuficiencia de la respuesta que la escuela tradicional suele dar cuando se produce la violencia entre iguales, contribuyen al problema y dificultan su superación. Los resultados obtenidos demuestran que el 34.6 % de los 783 adolescentes evaluados declaró que nunca pediría ayuda al profesorado si sufriera acoso por parte de sus compañeros.

Aguilera, A. et al., (2007) en el reporte *Disciplina, violencia y consumo de sustancias nocivas a la salud en primarias y secundarias* en un primer acercamiento recuperan la información obtenida por la prueba Excale2005 (Exámenes de la Calidad y el Logro educativos), que se aplicó a más de 100,000 alumnos y 28,000 profesores de más de 5,000 escuelas de educación básica. Posteriormente se realizó un acercamiento bajo un enfoque cualitativo donde se entrevistó a alumnos, profesores y directivos de veinte secundarias públicas, con el objetivo principal de describir los distintos tipos de escuelas estudiadas (General, Técnica y Telesecundaria) en varias dimensiones relativas a su organización, funcionamiento y problemáticas que enfrentan. El informe concluye que las formas más comunes de expresión de violencia son las agresiones verbales y físicas, las cuales parecen estar determinadas por la organización escolar de la institución, cuando no hay esquemas o pautas claras de convivencia

y cuando maestros o directivos no se involucran en atender estas situaciones. Señalan también que cuando el clima que se vive en la escuela está caracterizado por bajas expectativas sobre el éxito del trabajo educativo y por relaciones escasamente cooperativas, de diálogo o de apoyo entre los miembros del equipo docente, es más probable que, paralelamente, se susciten situaciones conflictivas al interior de la escuela, de agresión o violencia.

Los trabajos participativos con docentes realizados por Valadéz y Martín del Campo (2008) que concluyeron en un autodiagnóstico del maltrato entre iguales en el plantel escolar del Internado Varonil de Guadalajara, Jal., muestran que los docentes visualizan los problemas en cuatro sentidos:

- a) la que involucra a la organización escolar, y dentro de ella la que concierne, por un lado, a la gestión de la disciplina –el sistema disciplinario, su práctica correcta y su mantenimiento- y, por el otro, la definición de funciones;
- b) la situación resultante del clima de relaciones personales;
- c) la convivencia, la formación y capacitación para el trabajo; y
- d) el manejo de emociones.

Barrientos y Taracena (2008) al analizar la participación y los estilos de gestión escolar de directores y docentes de una escuela secundaria general, muestran que uno de los principales aspectos que limitan nuevos estilos de gestión pedagógicos participativos son las características del sistema educativo:

a) El predominio de una estructura jerárquica y centralista del sistema sigue limitando la autonomía de los directores para tomar decisiones colegiadas y democráticas relacionadas con la organización y prioridades del centro escolar;

b) esta estructura tiene un segundo efecto al reproducirse en las escuelas. En éstas, la dirección se erige como la máxima autoridad e impone al resto de la comunidad la obligación de atender a las órdenes de las autoridades educativas extraescolares;

c) la organización y el manejo de tiempos que caracterizan al sistema de educación básica provoca que los directores se encuentren en situaciones apremiantes para cumplir con las actividades solicitadas. También impiden que desarrollen estilos de gestión en donde lo pedagógico ocupe un lugar prioritario;

d) hay una incongruencia respecto de algunos lineamientos del modelo de gestión pedagógica-participativa que obliga al director a conservar las formas de trabajo individual y la toma de decisiones centrada en la dirección.

En el caso de México, investigaciones recientes sobre organización escolar en escuelas secundarias sugieren que las prácticas de la gestión escolar tienen mayor impacto cuando conservan como eje la dimensión pedagógica e incluyen la participación de todos los miembros de la comunidad escolar. (Barrientos y Taracena, 2008).

Se debe tener en cuenta a Coronado (2008) cuando señala que una institución disfuncional, en términos de gestión ineficaz de la convivencia y de los procesos de enseñanza aprendizaje, produce o incrementa la adversidad, es decir, genera condiciones negativas para el desarrollo personal y laboral de todos los sujetos implicados, para todos los que conforman la comunidad educativa.

En el estudio TALIS 2009 *Condiciones de trabajo docentes y directivos, y ambiente del aprendizaje escolar*, aplicado a 192 directores y 3643 maestros de 192 escuelas secundarias públicas, privadas y telesecundarias en México, los maestros reportan que el 69% del tiempo de clase es utilizado en el proceso de enseñanza-aprendizaje y el resto es tiempo perdido en mantenimiento del orden (13%) y tareas administrativas (17%). Muestra que el estilo de gestión de los directores de secundarias públicas generales está orientado principalmente hacia la administración, no comparten la visión de la administración pedagógica o instruccional; es decir, no está orientada a trabajar con sus maestros para mejorar

sus deficiencias pedagógicas, tampoco a encontrar soluciones a las dificultades que tienen los maestros en sus aulas. Igualmente, no ponen tanta atención al cumplimiento de las metas administrativas escolares; es decir, los directores mexicanos no aseguran que la instrucción que imparte el maestro sea congruente con las metas escolares ni utilizan los niveles de ejecución de los alumnos y los resultados de las pruebas de aprendizaje como puntos de referencia para establecer metas curriculares (OCDE, 2009).

Este estudio muestra que cerca de 70% de los maestros de secundarias generales trabajan en planteles cuyos directores opinan que son tres tipos de comportamientos de sus maestros (llegar tarde a la escuela, faltar al trabajo y falta de preparación pedagógica) los que afectan mucho o en alguna medida la enseñanza en su plantel. En el caso de los alumnos los directores opinan que las conductas que interfieren con la enseñanza son: llegar tarde a la escuela, ausentarse, perturbar la clase, hacer trampa, profanar/blasfemar, vandalizar (OCDE, 2009).

PISA 2009 es un estudio periódico y comparativo que se aplica cada tres años, es organizado y promovido por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), el estudio se centra en la capacidad de los estudiantes para usar los conocimientos y habilidades, indaga lo que se denomina competencia. La prueba escrita tipo cuestionario se realizó en 65 países y se aplicó a 475,000 estudiantes elegidos al azar. Revela que alrededor de una cuarta parte de los estudiantes estudia en instituciones educativas cuyo director reporta que los maestros ofrecen resistencia al cambio, no estimulan a los estudiantes, no atienden sus necesidades, hay bajas expectativas de los maestros y ausentismo (INEE – PISA. 2010).

Los resultados mostrados anteriormente de forma separada en realidad se entrecruzan y repercuten sobre la convivencia en la escuela y muestran la complejidad del problema y reclaman una urgente intervención. Diversos autores

(Olweus, 1998; Ortega, et al., 1998, 2006, 2009; Ortega y Del Rey 2003; Díaz Aguado, 2005; Martínez Otero, 2005; Del Rey, et al., 2006; Binaburo y Muñoz 2007; Muñoz, G. 2008; Fernández, 2009; Varela, et al., 2010; Ochoa y Diez – Martínez, 2012) han desarrollado una serie de variables para abordar el problema que enfrenta la convivencia en los centros escolares: violencia escolar, disrupción, corrupción, vandalismo, desmotivación, relaciones entre iguales y maestro–alumno, claras para la convivencia, canales de comunicación, estilos de autoridad del equipo directivo, modelos de gestión administrativos, rendimiento académico, estructuras para el tratamiento de conflictos, formación del profesorado etc.

El interés particular de esta tesis es explorar las variables organizativas del centro escolar que pueden incidir en la calidad de las relaciones interpersonales de los alumnos dentro de la institución, el subsistema de la convivencia de la se habló anteriormente.

Por lo cual se pregunta, ¿Cuál es el clima de convivencia en escuelas secundarias públicas del municipio de Querétaro?, ¿Existe alguna relación entre el clima de convivencia y la organización escolar?, ¿Cuáles son las variables de la organización escolar que influyen en el clima de convivencia?

3 MARCO TEÓRICO

En este apartado se aborda el fundamento legal de la convivencia escolar en México y los tratados internacionales vinculantes. Se aborda la convivencia y las características de la organización escolar desde el modelo ecológico: dimensiones de la convivencia, la organización y su relación con el aprendizaje, el sistema relacional y el conflicto en el centro escolar, la innovación y las estrategias, así como los modelos de gestión.

3.1 Marco normativo de la convivencia escolar.

La convivencia en la escuela se encuentra normada en diversas leyes y acuerdos nacionales e internacionales que hablan de la necesidad de atenderla.

3.1.1 Marco normativo nacional.

A finales de 1946 se reformó el artículo tercero constitucional, mejora que fue impulsada por el entonces Secretario de Educación el maestro Jaime Torres Bodet. Con dicha reforma se decreta que la educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará valores como el amor a la patria, la solidaridad internacional, la independencia y la justicia.

Además la educación “Contribuirá a la mejor convivencia humana, tanto por los elementos que aporte a fin de robustecer en el educando, junto con el aprecio para la dignidad de la persona y la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, cuanto por el cuidado que ponga en sustentar los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos los hombres, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos (Diario Oficial de la Federación, 1946)”. La educación para la convivencia es un mandato que

tiene más de medio siglo, sin embargo como hemos señalado anteriormente su estudio es de reciente cuño.

Otro de los avances en esta materia es la reciente reforma al artículo 3° constitucional (DOF, 10 de junio de 2011) al elevar a rango constitucional una educación que fomente el respeto a los derechos humanos.

Otros documentos vinculantes son el *Plan Nacional de Desarrollo (PND)* y el *Plan Sectorial de Educación (PSE) para el periodo 2007-2012*. En ellos se propone el desarrollo de las capacidades y habilidades individuales de los alumnos en varios ámbitos: intelectual, afectivo, artístico y deportivo, así como también fomentar los valores civiles y éticos que aseguren una convivencia social solidaria (PND, 2007). Aunado a lo anterior propone una educación integral que equilibre la formación en valores ciudadanos, el desarrollo de competencias y la adquisición de conocimientos, a través de actividades regulares del aula, la práctica docente y el ambiente institucional, para fortalecer la convivencia democrática e intercultural (SEP, 2007).

El *Acuerdo número 384* de la SEP establece el nuevo plan y programas de estudio de educación secundaria. En él se plantea el desarrollo de competencias como propósito educativo central y la necesidad de que la educación básica contribuya al desarrollo de competencias amplias para mejorar la manera de vivir y convivir en la sociedad. Destaca como competencias para la convivencia aquellas que implican relacionarse armónicamente con otros y con la naturaleza; comunicarse con eficacia; trabajar en equipo; tomar acuerdos y negociar con otros; crecer con los demás; manejar armónicamente las relaciones personales y emocionales; desarrollar la identidad personal; reconocer y valorar los elementos de la diversidad étnica, cultural y lingüística que caracterizan a México como país (SEP, 2006). Desde el currículum oficial se intencionan una serie de conocimientos, habilidades, actitudes y valores vinculados a la convivencia escolar.

El *Acuerdo número 98 de la SEP* sobre la organización y funcionamiento de las escuelas de educación secundaria establece que el personal escolar debe contribuir a la práctica de relaciones humanas satisfactorias dentro del plantel dispensando trato cortés y respetuoso a todos los miembros de la comunidad escolar (SEP, 1982).

Los documentos anteriormente expuestos muestran la necesidad y obligatoriedad de trabajar por una educación que contribuya a la convivencia social, solidaria, democrática, intercultural; soportes que apuntalen el tercer pilar del modelo educativo basado en competencias, aprender a convivir.

3.1.2 Acuerdos Internacionales

La *Declaración Universal de los Derechos Humanos* establece el derecho a la libertad de opinión y de expresión; incluyendo el de no ser molestado a causa de sus opiniones, el de investigar y recibir informaciones y opiniones, y el de difundirlas, sin limitación de fronteras, por cualquier medio de expresión (Artículo 19), establece el derecho a la libertad de reunión y de asociación pacíficas, y que nadie podrá ser obligado a pertenecer a una asociación (Artículo 20), además que toda persona tiene derecho a tomar parte libremente en la vida cultural de la comunidad, a gozar de las artes y a participar en el progreso científico y en los beneficios que de él resulten (Artículo 27) y que toda persona tiene deberes respecto a la comunidad, puesto que sólo en ella puede desarrollar libre y plenamente su personalidad. En el ejercicio de sus derechos y en el disfrute de sus libertades, toda persona estará solamente sujeta a las limitaciones establecidas por la ley con el único fin de asegurar el reconocimiento y el respeto de los derechos y libertades de los demás, y de satisfacer las justas exigencias de la moral, del orden público y del bienestar general en una sociedad democrática (Artículo 29, ONU, 1948).

La *Convención sobre los Derechos del Niño* aprobada por la Asamblea General UNICEF el 20 de noviembre de 1989 señala que la educación estará encaminada a “inculcar al niño el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales y los principios consagrados en la Carta de las Naciones Unidas” (apartado b del artículo 29) y “preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena” (apartado d del artículo 29, ONU, 1989).

La Declaración Mundial Educación para Todos emitida en el marco de la Conferencia Mundial sobre la Educación para Todos celebrada en Jomtien en 1990, reafirma que la educación es un derecho humano fundamental, y se insta a los países a que realizaran mayores esfuerzos para atender las necesidades básicas de aprendizaje de todos. En este documento se establece que el incremento de las posibilidades de educación se traduzca en un desarrollo genuino del individuo y de la sociedad depende de que en definitiva los individuos aprendan verdaderamente como resultado de esas posibilidades, esto es, que verdaderamente adquieran conocimientos útiles, capacidad de raciocinio, aptitudes y valores (UNESCO, 1990).

En el contexto iberoamericano dichos acuerdos se pueden ubicar las conferencias iberoamericanas de educación que ya desde el 2000 se plantea:

“Que los niños y niñas son sujetos de derecho y requieren de una educación integral de calidad, nutrición y salud que aseguren su supervivencia, crecimiento y el pleno desarrollo de sus potencialidades físicas, mentales y emocionales, a través del acceso a los bienes socioculturales, ampliando así el desarrollo de las capacidades relativas a la expresión, comunicación, interacción social, ética y estética, con vistas a iniciar su formación para una ciudadanía activa” (OEI, 2000).

En la Sesión No. 46 de la Oficina Internacional de Educación de la UNESCO, uno de sus objetivos fue profundizar y dialogar con vistas a mejorar la calidad de la educación para aprender a vivir juntos. Una de las propuestas de acción es mejorar la calidad de la vida cotidiana en las instituciones educativas, para lograrlo se propone crear en la escuela una atmósfera de tolerancia y de respeto que propicie el desarrollo de una cultura democrática; dotar a la escuela de un modo de funcionamiento que estimule la participación de los alumnos en la toma de decisiones y proponer una definición compartida de proyectos y actividades de aprendizaje (UNESCO, 2001).

El Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC, 2010), en su II Reunión Intergubernamental celebrada en 2010, define como una tarea primordial de la educación “La formación de personas con valores propios de la convivencia democrática que definen la condición ciudadana de sujetos libres, y por tanto responsables, con un conjunto de obligaciones y derechos comunes. Para adquirir esta formación no basta con considerarla en el currículo, es preciso también desarrollar procesos de diálogo, participación ciudadana y construcción de consensos nacionales en favor de la educación”.

El documento denominado “2021 Metas educativas. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios” vuelve a insistir en la necesidad de formar a los niños y jóvenes en valores para la ciudadanía democrática.

Estos acuerdos internacionales resaltan desde un marco legal, el papel formativo de la escuela y la importancia de los valores para ser incluidos dentro de la estructura curricular, reconocen la importancia de los aspectos sociales y emocionales del aprendizaje y la necesidad de crear un ambiente propicio para el aprendizaje y la convivencia democrática. Muestran la necesidad de formar en valores propios de la convivencia democrática, de la que son responsables los

directores, profesorado, alumnado, familia y personal no docente, en coordinación con la administración educativa, los poderes públicos, los medios de comunicación y la sociedad en general.

Algunos autores señalan que un buen clima de convivencia escolar es imprescindible para el desarrollo de procesos de enseñanza y estrategias de aprendizaje en un entorno adecuado, favorecer la adquisición de competencias, fomentar el trabajo cooperativo estableciendo relaciones positivas y de confianza, en definitiva desarrollando un aprendizaje social y emocional (Coscojuela, 2010). Se considera de fundamental importancia el estudio de organización escolar en relación con la convivencia para proponer procesos de revisión y cambio orientados a la mejora de la convivencia al interior de las instituciones educativas.

3.2 La Convivencia Escolar

La convivencia se define como vivir en compañía de unos con otros (RAE, 2011). La convivencia escolar refiere a las relaciones interpersonales que se dan en los centros educativos. Es compartir espacios (físicos, simbólicos y sociales) y recursos en un tiempo determinado (Coronado, 2008). “Una característica fundamental de la convivencia escolar es que las relaciones que se establecen entre los distintos miembros de la comunidad escolar, además de tener una dimensión personal, tienen fundamentalmente una dimensión institucional. Así las relaciones sociales en la convivencia escolar observan dos dimensiones: a) intereses que implican libertad, pero que son individuales y b) lo común de todo el grupo. El poner en juego lo individual y lo social, el deseo y la norma, los intereses y el aprendizaje, es lo que hace compleja la convivencia en los centros escolares pues cada individuo tiene un conjunto de valores jerarquizados de diferente manera” (Ochoa y Díez-Martínez, 2012). Estas dimensiones de la convivencia sitúan a los individuos y a la comunidad educativa frente a las condiciones para el ejercicio de la democracia y de los derechos humanos, con el fin de encontrar una

especie de equilibrio que fortalezca el aprendizaje social y emocional, y la convivencia democrática e intercultural.

Los centros educativos, como organizaciones sociales, contienen una estructura, unas normas y valores particulares, donde se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje en un determinado clima de relaciones, que resulta de ese complejo entramado de interacciones que supone la acción de convivir (Monjas, 2009). La convivencia no es algo estable, sino que es una construcción colectiva y dinámica, sujeta a modificaciones conforme varían las interrelaciones de los actores en el tiempo. Esto tiene una implicancia fundamental: la convivencia no es responsabilidad de uno u otro actor, sino de todos los miembros de la comunidad educativa, sin excepción (Maldonado, 2004).

La convivencia escolar es una condición humana ineludible y necesaria para el desarrollo y los procesos de enseñanza aprendizaje (Coronado, 2008). El propósito de las relaciones escolares es la educación y, de este modo específico, las actividades organizadas para el aprendizaje de los estudiantes (Ortega, 1998), que están delimitadas legalmente por las normas y derechos escolares, y los aspectos culturales e idiosincráticos del centro (Ballester y Calvo, 2007). La convivencia escolar implica el respeto de normas que regulen las múltiples acciones y deseos humanos, es decir el cumplimiento de los derechos y de las obligaciones que conlleva, pero sobre todo existe un condicionamiento mutuo entre convivencia y aprendizaje, cada uno es condición necesaria (aunque no suficiente por sí solo) para que se dé el otro. La convivencia implica el renunciamiento de los actores escolares en pro del bien común, del colectivo escolar, y esto provoca conflictos (Ianni, 2003). Pero ello no significa amenaza para la convivencia. Conflicto y convivencia son dos realidades inherentes a toda forma de vida en sociedad (Jares, 2008), que debe ser visto como el punto de partida, contenido y escenario del aprendizaje social (Coronado, 2008). El conflicto se concibe como una oportunidad para el cambio y el enriquecimiento. Se educa mediante el conflicto, mediante la contraposición de dos subjetividades ante un

mismo evento y la búsqueda de una solución satisfactoria para los implicados (Ortega y Del Rey, 2006).

Aprender a convivir es un seguro de habilidades sociales para el presente y para el futuro. Es, por tanto, un indicador de bienestar social. A su vez, visto desde su lado negativo, el efecto del riesgo que supone la permanencia, por tiempo prolongado, en escenarios y sistemas de convivencia muy conflictivos, cuando no claramente violentos, aumenta de forma importante otros riesgos sociales, como la tendencia al consumo de productos nocivos para la salud, hábitos de consumo de tabaco y alcohol, etc. (Ortega, 2003a).

En el presente documento, el estudio de la convivencia escolar es considerado desde enfoque con perspectiva ecológica (Bronfenbrenner, 1979) la forma en que se relacionan los distintos actores en el centro escolar está constituida por diversos subsistemas que tienen que funcionar de manera interrelacionada y que tienen que ser necesariamente tomados en cuenta a fin de mejorar la convivencia y lograr los objetivos educativos.

3.2.1 La organización escolar desde la perspectiva ecológica de la convivencia.

La organización escolar es una ciencia en construcción, recibe aportaciones de la Organización General, de la Administración de Empresas, Administración Escolar, Didáctica, Pedagogía, Psicología, Sociología, etc., en un sentido interdisciplinar. Intenta elaborar teorías descriptivas, explicativas o axiomáticas a partir de los resultados de la investigación, se proyecta sobre la tecnología y utiliza el método científico. Tiene como finalidad propia la organización del centro educativo para que consiga una educación de calidad y cumpla con los objetivos. Se caracteriza por ser una ciencia aplicada de intervención, un saber tecnológico que trata de ordenar de modo eficaz los distintos elementos que intervienen en la escuela (Carda y Larrosa, 2007).

La organización escolar se relaciona directamente con su proyecto educativo y con el conjunto de previsiones formativas, apunta Martínez-Otero (2006), y responde a las necesidades de ordenación de la vida académica, teniendo en cuenta que la disposición racional de los elementos de la vida institucional no debe reñir con la libertad individual de los actores escolares.

A continuación se abordan algunas características de la organización escolar bajo el modelo de ecológico de la convivencia, tales como las dimensiones de la convivencia escolar, la organización escolar y su relación con el aprendizaje de la convivencia, el sistema relacional, el conflicto en el centro escolar, la innovación y estrategias que propone este modelo.

3.2.1.1 Dimensiones de la convivencia escolar.

La organización escolar bajo la perspectiva ecológica propuesta por U. Bronfenbrenner (1997), intenta comprender el comportamiento de los integrantes de la comunidad escolar definiéndolo como la resultante de un intercambio mutuo y recíproco entre estos actores y el medio (escuela). Entre el director, maestros, alumnos etc., y las propiedades cambiantes del entorno escolar hay una continua acomodación mutua, que se ve afectada por las relaciones que se establecen en los distintos entornos escolares y por los contextos más grandes en los que está incluida la escuela.

Esta perspectiva concibe al ambiente escolar como un conjunto de estructuras seriadas y estructuradas en diferentes niveles, donde cada uno de esos niveles contiene al otro. Bronfenbrenner denomina a esos niveles el microsistema, el mesosistema, el exosistema y el macrosistema. (Bronfenbrenner, 1997). El microsistema constituye el nivel más inmediato en el que se desarrolla el individuo, el aula; el mesosistema comprende las interrelaciones de dos o más entornos en los que la persona en desarrollo participa activamente, el aula y la

institución; al macrosistema lo configuran la cultura y la subcultura en la que se desenvuelve la persona y todos los individuos de su sociedad.

El aula es considerada el nivel más inmediato en el que se desarrolla el alumno y es el que influye más sobre los participantes cuantos más lazos afectivos haya entre ellos.

Bronfenbrenner argumenta que la capacidad de formación de un sistema depende de la existencia de las interconexiones sociales entre ese sistema y otros. Todos los niveles del modelo ecológico propuesto dependen unos de otros y, por lo tanto, se requiere de una participación conjunta de los diferentes contextos y de una comunicación entre ellos.

Bajo estas premisas el ecosistema educativo es el conjunto de personas y organizaciones constituyentes de los sistemas, que de manera interrelacionada interactúan con la finalidad de lograr los objetivos educativos en un determinado contexto social (Choque 2009). La convivencia educativa resulta un concepto complejo, en el que convergen varios sistemas interrelacionados que la condicionan, Ochoa y Diez, Martínez, 2012, reconocen fundamentalmente dos dimensiones de la convivencia: la personal y la institucional y dentro de esta última tres subsistemas, a saber: el microsistema (aula), el mesosistema (centro escolar), y el macrosistema (contexto), los cuales se presentan gráficamente en la figura 3.2.1.1.

3.2.1.1.1 Subsistema Microsocial (aula).

El microsistema se refiere al entorno inmediato de los alumnos. Está conformado por el aula, considerada como un escenario concreto que comprende un entorno físico, emocional y de interrelaciones que se dan entre las personas. En la cual interactúan los estudiantes, los profesores, los materiales educativos, el

espacio físico, las normas explícitas e implícitas, y las características individuales de los alumnos

Es importante resaltar que el aula es el escenario clave de enseñanza aprendizaje, pero también el marco básico de convivencia y relación del grupo de alumnas y alumnos (Monjas, 2009)

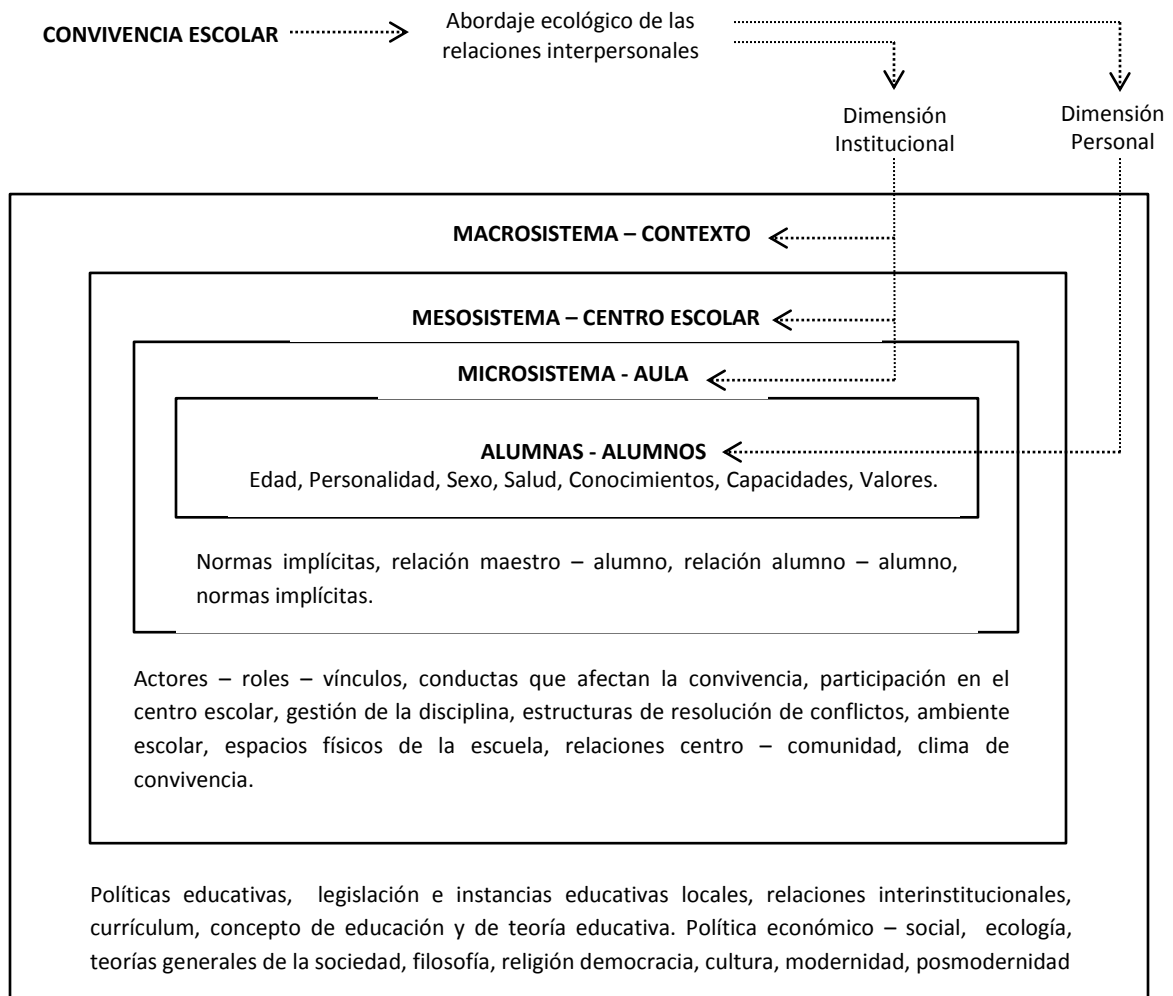


Figura 3.2.1.1 Dimensiones de la convivencia escolar, adaptación del modelo ecológico de Rodríguez (1997) y Ochoa y Diez-Martínez (2012).

3.2.1.1.2 Subsistema Mesosocial (centro escolar).

El mesosistema, amplía las interrelaciones de contextos admitiendo más de dos entornos interrelacionados en los que la el alumno vive y participa. En este sentido el mesosistema está conformado el Currículum (objetivos, condiciones y oportunidades de aprendizaje, orientación pedagógica), Actores - roles y vínculos (Director, maestros, alumnos, personal administrativos, padres de familia, formas comunicación y relación interpersonal), y por la organización (dirección y gestión, coordinación pedagógica, participación, normas, resolución de conflictos), los cuales son determinados por el conjunto de interacciones personales que se dan tanto en el aula como en la institución.

3.2.1.1.3 Subsistema Macrosocial (contexto).

Se refiere a los diferentes entornos, estatales y nacionales, que influyen sobre la convivencia en la escuela y en los que el estudiante no participa directamente pero de los que recibe su influencia. Aquí se encuentra constituido el sistema educativo, y también se encuentran los factores tecnológicos y de comunicación, factores filosóficos, religiosos y éticos, sociales, factores culturales, factores políticos, factores económicos y laborales, democracia, cultura, modernidad, posmodernidad, este ámbito envuelve las relaciones anteriores.

3.2.1.2 La organización escolar y su relación con el aprendizaje de la convivencia.

La organización escolar es un elemento constitutivo del currículum, entendido éste como "...el resultado de: a) el análisis y reflexión sobre las características del contexto, del educando y de los recursos; b) la definición (tanto explícita como implícita) de los fines y de los objetivos educativos; c) la especificación de los medios y los procedimientos propuestos para asignar racionalmente los recursos humanos, materiales, informativos, financieros,

temporales y organizativos, de tal manera que se logren los fines propuestos”. (Arredondo, 1981. Citado por Díaz-Barriga Arceo, 2010: 18). Se debe tener en cuenta que “el currículum es realizado en un contexto institucional singular de relaciones de intercambio que se modifica individual y colectivamente como consecuencia del trabajo didáctico y experimental del propio currículum” (Casarini Ratto, 2009: 12).

Desde esta perspectiva ecológica el currículum es el elemento determinante de la organización porque le da sentido y crea el sistema relacional. Se aprende con la mediación del profesorado, padres y compañeros, para ello la escuela debe ser participativa. Vincular a la convivencia escolar con el currículum es, por un lado, cuestionar los aprendizajes para decidir cuáles de ellos debieran determinarse con el fin de promover la convivencia escolar. Por el otro, es un desafío a interrogar la cultura escolar con el fin de tomar conciencia de cuáles son los mensajes ocultos que desde ella se están enviando en relación con la convivencia escolar (Magendzo, 2003). Se debe recordar que hay una diferencia importante entre las propuestas curriculares “oficiales” y la práctica real y cotidiana en la escuela y en el salón de clases, es lo que se conoce como currículum oculto, el conjunto de procesos que discurren por debajo del control educativo que el profesorado realiza de forma consciente y planificada. Gran parte del currículum oculto está formado por los sistemas de organización y comunicación, las formas que adquiere el poder, los estilos de convivencia que tiene lugar en la institución escolar (Ortega, R., et al, 1998).

Desde el currículum oficial se pretenden una serie de conocimientos, habilidades, actitudes y valores vinculados a la convivencia escolar. Los planes y programas de estudio de los distintos niveles educativos explicitan aprendizajes que tienen estrecha relación con la convivencia escolar. La convivencia escolar se considera un objetivo fundamental en el currículum. De carácter transversal cruza toda la trama de relaciones al interior del centro escolar e incorpora una serie de objetivos relacionados con la convivencia con el fin de incrementar de manera

conjunta el desarrollo intelectual y la formación ético social de alumnos y alumnas bajo un modelo de organización escolar ecológico.

Magendzo (2003) enfoca el desarrollo de contenidos curriculares sobre convivencia escolar en 4 ámbitos:

- a) Crecimiento y Autoafirmación Personal: desarrollo de habilidades comunicativas.
- b) En el ámbito de la formación ética: el desarrollo de la tolerancia y la no-discriminación.
- c) Habilidades sociales, comunicativas y de servicio: verse como miembros de una humanidad que requiere de ellos para crecer y desarrollarse.
- d) Persona y su entorno: interesarse por el entorno social y geográfico en que viven.

3.2.1.3 Sistema relacional.

Las relaciones son una necesidad para la supervivencia del ecosistema porque es parte esencial de toda organización. Todas las relaciones son necesarias coexisten y se alimentan mutuamente, originando relaciones en bucle que mejoran las organizaciones: el orden produce desorden y éste lleva a aquel: el poder produce conflicto y éste alimenta a aquél. El conflicto y el desorden adquieren, así, para el pensamiento complejo un sentido positivo, no observado en ningún otro paradigma (Lorenzo Delgado, 1995, citado por Carda et al, 2007).

El sistema relacional en los centros escolares obedece al currículum y a la forma en que se organiza la escuela para cumplirlo. En México, el acuerdo secretarial número 98, que data de los años 80, establece las normas para la organización y funcionamiento de las secundarias generales. En este documento se puede rastrear el sistema relacional formal de la escuela, ya que el acuerdo incluye las funciones y responsabilidades del personal escolar, personal docente de asistencia educativa, administrativo y de intendencia; los órganos de carácter

consultivo de cada escuela conformado por el Consejo Consultivo Escolar y las academias de maestros. Además contienen funciones de la sociedad de alumnos y de las asociaciones de padres de familia; y algunas sanciones sobre la disciplina escolar (DOF, 1982).

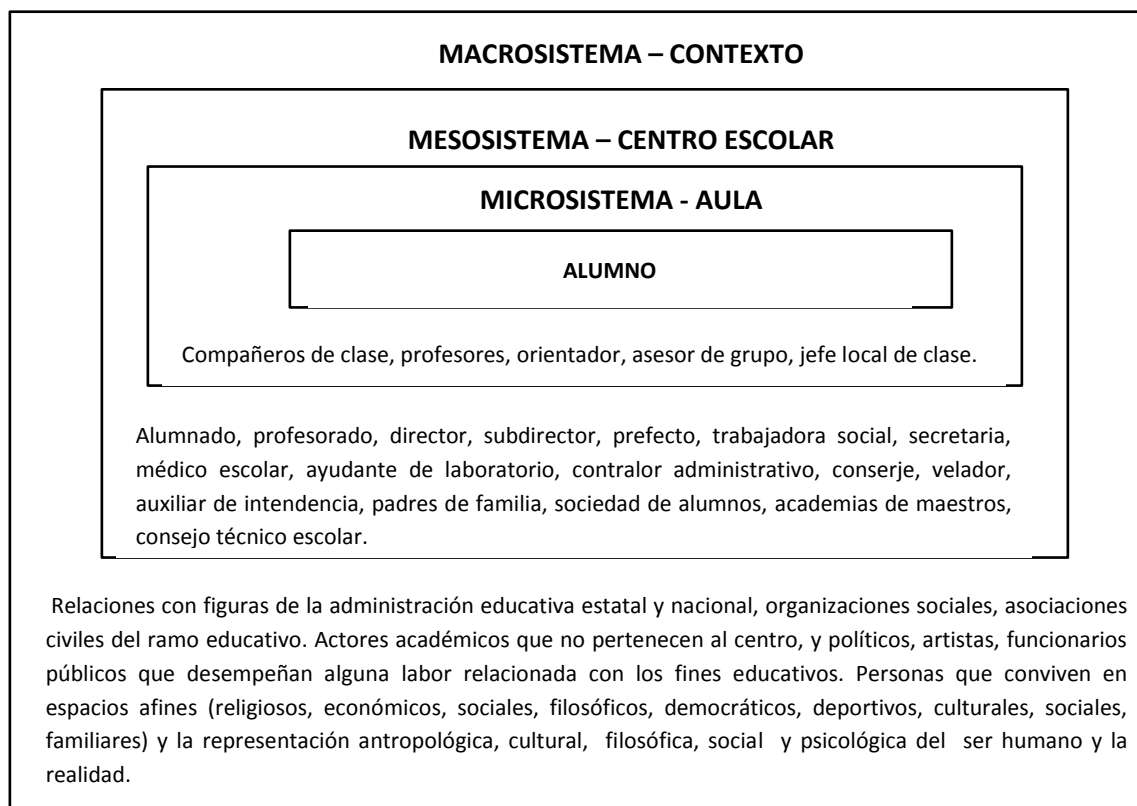


Figura 3.2.1.3. Sistema relacional del centro escolar.

En el modelo ecológico, el tipo y la calidad de la convivencia no es independiente de lo que hagamos en el centro escolar, son determinados a través de las estrategias educativas, los formatos de organizativos y estilos de gestión, el modelo del profesorado, los modelos de evaluación, del tipo de relaciones interpersonales, etc., que los integrantes de la comunidad educativa impulsamos (Jares, 2008).

3.2.1.4 El conflicto en el centro escolar

En esta tesis se entiende el conflicto como aquellas situaciones en las que dos o más personas entran en oposición o desacuerdo, porque sus peticiones, valores, intereses, aspiraciones, deseos o necesidades son incompatibles o, al menos, se perciben como tales (Torrego, 2001). Bajo el modelo ecológico de organización escolar el conflicto se considera necesario porque favorece la discusión, comunicación, cooperación y mejora de la comunidad escolar. Conflicto y convivencia son dos realidades inherentes a toda forma de vida en sociedad (Jares, 2008), que debe ser visto como el punto de partida, contenido y escenario del aprendizaje social (Coronado, 2008).

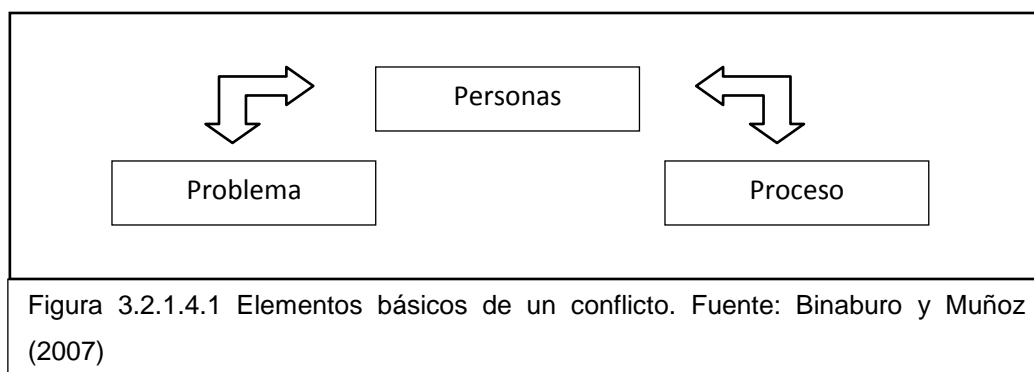
La mayoría de la toma de decisiones sobre la organización escolar están necesariamente cruzadas por conflictos de valor: las formas de conducción del centro escolar, qué decisión tomar y como llevarla a cabo, las formas y el tipo de relaciones entre los distintos entornos con los que se relaciona la actividad educativa. El abordaje de los conflictos es necesario para mejorar el funcionamiento de la escuela, pero sobre todo, debe “favorecer los procesos colaborativos de la gestión para que las escuelas se convierta en un entorno cultural en el que se promueven valores de deliberación y comunicación social, interdependencia y solidaridad en los procesos de toma de decisiones educativas y desarrollo de la autonomía y capacidad institucional de los centros escolares” (Escudero, 1992, citado por Jares, 1997).

Así, el conflicto no sólo forma parte de la naturaleza organizativa de la escuela, sino que además es una de sus dimensiones más relevantes, se establece como un elemento necesario para la vida, que actúa como fuerza motivadora del cambio y el desarrollo. Por lo tanto debe ser objeto prioritario de análisis e investigación tanto en la construcción del cuerpo teórico de la organización escolar, como para su transformación. “Si se afronta de forma positiva y no violenta, el conflicto puede ser un factor fundamental para el cambio

y el desarrollo organizativo de los centros de carácter democrático, participativo y colaborativo” (Jares, 1997).

El conflicto debe ser percibido como natural e inherente a las relaciones humanas. Es positivo pues ofrece la oportunidad de practicar habilidades y estrategias que serán muy importantes para la construcción de las relaciones interpersonales satisfactorias. Es necesario porque abordado así, el conflicto es enriquecedor y útil (Monjas, 2009; Álvarez et al, 2007). El conflicto se concibe como una oportunidad para el cambio y el enriquecimiento. Se educa mediante el conflicto, mediante la contraposición de dos subjetividades ante un mismo evento y la búsqueda de una solución satisfactoria para los implicados (Ortega y Del Rey, 2006). Coronado (2008) apunta que lo que se pretende es romper con una tradición escolar que niega y elimina los conflictos, considerándolos como situaciones disfuncionales que requieren la puesta en marcha de mecanismos de vigilancia, control y sanción.

3.2.1.4.1 Elementos básicos de un conflicto



Personas: se refiere a las personas involucradas en el conflicto

Proceso: se refiere a la cadena de acontecimientos que ha seguido el conflicto

Problema: se refiere a las posiciones, necesidades e intereses de las personas en conflicto.

Es necesario observar que los conflictos pueden mostrarse de manera abierta o cerrada.

- a) Conflicto abierto: Son aquellos que se manifiestan de forma visible, lo que permite identificar las partes y las causas del conflicto
- b) Conflicto cerrado: Se oculta tras un clima tenso en el centro o en el aula, en donde las personas que conviven en esos espacios escolares reprimen sus sentimientos.

Se considera que es preferible un conflicto abierto a uno que está latente pero que no se manifieste con claridad.

Las actuaciones ante el conflicto pueden ser: ignorarlo (no tener conciencia, minimizarlo, adjudicarlo a un sector); reconocerlo y resolverlo rápidamente (no hay que preguntar, ni preguntarse nada, sólo hay que resolverlo); asumirlo como desafío personal (¿Es a mí a quien le sucede?, ¿soy yo el responsable?, soy yo quien debe resolverlo); o proyectarlo (Entregar el problema a otros)

Al enfrentar el conflicto desde esta perspectiva diferente y desde una actitud positiva es necesario tener en cuenta los siguientes aspectos (Binaburo y Muñoz, 2007):

1. Identificar los conflictos en la escuela con claridad
2. No mezclar los conflictos de indisciplina con los de conductas disruptivas
3. Focalizar la atención en los hechos y no en las personas
4. En el momento de identificar el conflicto escolar, no pensar ya en soluciones inmediatas, sino en las causas
5. Expresar siempre los problemas en términos de interés mutuo

3.2.1.4.2 Tipos de conflicto

Esta tesis se basa en la tipología de conflictos que Ochoa y Diez-Martínez, (2012) han llamado “triángulo de los conflictos escolares” que se muestra en la siguiente figura:

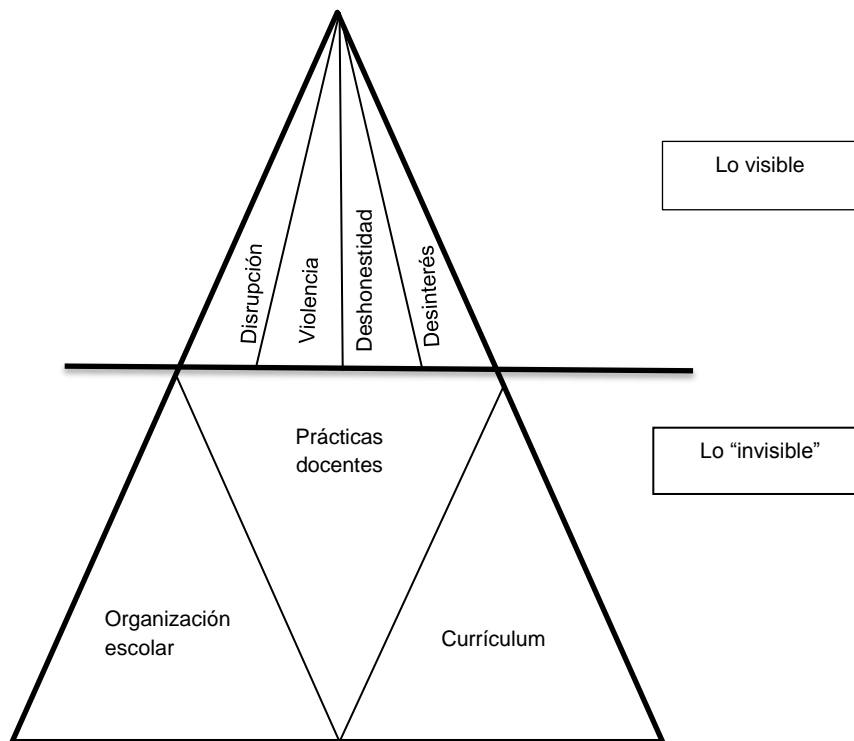


Figura 3.2.1.4.2 Triángulo de los conflictos escolares (Ochoa y Diez-Martínez, 2012).

En la figura anterior se observa un triángulo el cual está dividido en dos partes por una línea horizontal.

La parte superior corresponde a la punta del triángulo donde se muestran los conflictos escolares más tangibles o visibles, como son: a) disrupción, b) violencia, c) deshonestidad y d) desinterés.

En la parte inferior se encuentran los conflictos escolares que son la base del triángulo, pero que son intangibles o invisibles: e) las prácticas docentes que

se relaciona con las metodologías, contenidos, técnicas y herramientas empleadas por las y los maestros, f) la organización escolar, referidos a la forma en que está estructurada la escuela y g) el currículum.

3.2.1.4.3 Conflictos que afectan la convivencia en el centro escolar

Varios autores (Olweus, 1998; Ortega, et al., 1998, 2006, 2009; Ortega y Del Rey 2003; Díaz Aguado, 2005; Martínez Otero, 2005; Del Rey, et al., 2006; Binaburo y Muñoz 2007; Muñoz, G. 2008; Fernández, 2009; Varela, et al., 2010; Ochoa y Diez – Martínez, 2012) han desarrollado categorías a partir de las cuales se pueden analizar los conflictos que afectan la convivencia en el centro escolar:

Violencia escolar. La violencia escolar es el vínculo entre violencia y escuela; tres posibles formas de relación: violencia en la escuela, hacia la escuela y de la escuela. (Varela, et al., 2010). Es una amplia gama de acciones que tienen por objeto producir daño y que alteran en mayor o menor grado el equilibrio institucional (Martínez Otero, 2005). Es un fenómeno muy complejo que crece en el contexto de la convivencia social, cuya organización y normas comunes generan procesos que suelen escapar al control consciente y racional de la propia institución y de sus gestores (currículum oculto). La violencia interpersonal en el ámbito de la convivencia entre escolares trasciende el hecho aislado y esporádico, se convierte en un problema escolar de gran relevancia, porque afecta a las estructuras sociales sobre las que debe producirse la actividad educativa (Ortega, et al, 1998). Las formas o tipos básicos de violencia que existen entre los alumnos: a) agresión física (directa o indirecta); b) Verbal, y c) social (exclusión social y burla). La agresión psicológica es una dimensión que atraviesa todas las formas de agresión ya señaladas, pues los impactos referidos pueden ser consecuencia de cualquiera de ellas (Muñoz, G. 2008).

La violencia escolar puede aparecer cuando hay una tendencia a minimizar la gravedad de las agresiones, cuando se ignora la diversidad y cuando hay una

respuesta insuficiente al problema de la violencia escolar (Díaz Aguado, 2005), también cuando el marco cultural no ofrece criterios de referencia para elaborar pautas claras de convivencia y la inconsistencia en la aplicación de las normas impide saber qué será considerado como correcto y qué como incorrecto (Ortega, et al, 1998).

Acoso escolar (Bullying). Situación de acoso intimidación o victimización es aquella que en la que una alumna o alumno es agredido o se convierte en víctima cuando está expuesto de forma repetida y durante un tiempo, a acciones negativas que lleva a cabo otro alumno o grupo de ellos. Por acciones negativas se entiende tanto las cometidas verbalmente o mediante contacto físico y las psicológicas de exclusión. Por lo tanto un aspecto esencial del fenómeno es que debe existir un desequilibrio de fuerzas (Olweus, 1998). Se considera un tipo de violencia mixta, para comprender la dinámica del acoso escolar es necesario estudiar las dinámicas grupales que están en la base del fenómeno con una mirada ecológica: grupo de pares, curso, clima escolar (Varela, Farren, Tijmes 2010).

Disrupción. La disrupción en el aula supone la alteración de la adecuada marcha de la dinámica de ésta y se traduce en un conglomerado de conductas inapropiadas dentro del contexto específico del aula que retarda el aprendizaje y se nutre de malas relaciones interpersonales y de falta de comunicación entre sus miembros (Fernández, 2009), son comportamientos que impiden llevar el ritmo de la clase, que están provocados por la falta de motivación del alumnado respecto a las tareas que se desarrollan en clase, y que provocan que en el aula se establezca un clima tenso, que no solo obstaculiza la labor docente del profesor, sino también, en algunos casos, el proceso de enseñanza-aprendizaje (Del Rey, Sánchez, Ortega, 2006). Algunas conductas disruptivas son la insolencia, desobediencia; la provocación, agresión; la hostilidad y abuso; la Impertinencia, amenaza; levantarse a destiempo; hablar cuando explica el profesor, retar la

autoridad del profesor; no trae material de trabajo; molestar a los compañeros; no traer tarea; interrumpir la clase con preguntas descontextualizadas y tirar tizas.

Causas: la gestión del aula y estilo docente; la motivación y expectativas de logro y metodología de trabajo; la comunicación, la información y la participación en el aula; la programación y metodología del currículo que se imparte en el aula; las relaciones interpersonales entre el profesor-grupo y entre alumnos; las normas de convivencia; los conflictos, su tipo y frecuencia y las estrategias de resolución. (Fernández I., 2009).

Indisciplina. La indisciplina es toda acción que vaya en contra de las normas que sustentan al grupo, aunque el alumnado no haya participado en ese consenso o incluso no las conozca (Ortega y Del Rey 2003, Del Rey, et al., 2006). Las causas se pueden rastrear desde dos perspectivas: Desde las características o circunstancias individuales: falta de motivación, baja autoestima, nivel de desarrollo cognitivo, inestabilidad familiar, baja calidad del entorno; y desde el ámbito institucional: estrés y condiciones personales del profesorado, huecos entre la teoría y la práctica entorno a la disciplina, dificultad de operativizar las propuestas, la calidad de las relaciones interpersonales que se establecen entre los adultos del centro no es positiva o es negativa (Ortega, 2009). No hay que olvidar que la indisciplina incoherente o autoritaria contribuye a crear confusión sobre lo que está bien y lo que está mal; y esto, a su vez, es un factor determinante para que aparezca la violencia (Ortega, et al, 1998).

Desmotivación. La desmotivación es la desgana y la falta de implicaciones e interés por parte del alumnado en los procesos de enseñanza -aprendizaje que dificultan la labor docente del profesor, y en consecuencia distorsionan el clima de convivencia en el aula: aparecen los conflictos, la lucha de intereses, la oposición y el bajo rendimiento académico (Ortega, 2006).

Se opta por entender la motivación como un modelo interactivo, más sensible a la influencia de los diferentes contextos de desarrollo de los alumnos y, por tanto más abierto al cambio. Existen varios factores que determinan o influyen la motivación del alumnado: El significado que los chicos y chicas atribuyan a la tarea; las posibilidades que crean tener de superar las dificultades que la tarea de aprendizaje supone; el tiempo que creen que van a necesitar para superar o conseguir dicho aprendizaje; el contexto social más próximo (Del Rey, Sánchez, Ortega, 2006), la desmotivación del profesor derivada de las malas condiciones laborales, la poca estabilidad en el centro, las malas relaciones entre compañeros, el sentimiento de incompetencia que generan desánimo (Ortega, 2006), una deficiente o mala resolución de conflictos, y a un deterioro de las relaciones interpersonales entre las diferentes personas de la comunidad escolar implicadas en el conflicto (Binaburo y Muñoz 2007).

Corrupción. Conductas que atentan contra la legalidad, relativas a la trasgresión de comportamientos socialmente reconocidos y aceptados en la vida escolar (copiar, plagio, tráfico de influencias). Siguiendo a Ochoa y Diez-Martínez (2012) es necesario preguntarse si es la institución escolar la que en ocasiones detona la presencia de estos comportamientos, derivados de acciones como la indiferencia y la ausencia de normas claras ante tales conductas, las estructuras jerárquicas y poco colaborativas, la escasa preparación de los docentes en cuestiones disciplinarias y metodológicas, aunado al estrés derivado de las condiciones de trabajo.

Vandalismo. Se refiere a un acto de violencia física hacia la escuela, sus instalaciones y material en general, se considera una violencia indirecta.

3.2.1.4.4 Conflictos relacionados con la organización escolar.

Son los conflictos referidos a la forma en que se estructura el centro escolar, los formatos de organizativos y estilos de gestión, el modelo del profesorado, los modelos de evaluación, etc., que determinan el tipo y la calidad

de la convivencia en el centro escolar. Siguiendo a Martínez-Otero (2006), Binaburo y Muñoz (2007), y Fernández M. (2009) se encuentran los siguientes conflictos:

- Desbalance de poder de una organización jerárquica, política institucional autoritaria, cultura adultocéntrica predominante,
- Entorno escolar burocratizado y tecnificado, trabajo muy departamental que dificulta la coordinación y comunicación.
- Las desigualdades y discrepancias respecto a la asignación de espacios y material, horarios, funciones, etc.
- Desequilibrio entre lo curricular y el aprendizaje de habilidades para la vida.
- La asimetría relacional y comunicativa entre educadores y educandos.
- Normativa punitiva para corregir las malas conductas de los estudiantes o su conducta disruptiva, exceso de vigilancia institucional y falta de normas consensuadas.
- La exclusiva preocupación por los resultados de los alumnos y su comparación con la norma, en detrimento de las personas y de los procesos educativos.
- El elevado número de alumnos que impide o dificulta la atención personalizada.
- Poco seguimiento individualizado, escaso tiempo del profesorado de secundaria en la misma aula y escaso tiempo para el trabajo de tutoría.
- Falta de espacios y tiempos para la participación.

Los conflictos derivados de la organización escolar repercuten en el proceso de enseñanza aprendizaje y en las relaciones entre alumnos, tal preocupación ha llevado a diversos autores a efectuar programas de convivencia y en la creación de estructuras para el tratamiento de conflicto en los centros escolares.

3.2.1.5 Innovación educativa.

La innovación educativa es un conjunto de acciones intencionales y sistemáticas que busca introducir nuevas formas de interacción en la práctica educativa para lograr así un beneficio en el proceso de enseñanza aprendizaje. En el modelo ecológico de la organización escolar está centrada en la escuela y en la formación del profesorado. En este apartado se aborda una de las innovaciones educativas, la cual se centra en la participación en la escuela.

3.2.1.5.1 La participación democrática.

La participación democrática de toda la comunidad educativa ofrece una oportunidad extraordinaria para intervenir en la prevención de los conflictos en los centros de educación secundaria y para invitar a los distintos sectores implicados a participar y a corresponsabilizarse en el buen funcionamiento de la institución.

La convivencia escolar y la democracia tienen un eje en común en la participación de los alumnos. La Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño (1989) reconoce cinco derechos relacionados con la participación: derecho a expresar sus opiniones y ser tomada en cuenta en los asuntos que les afectan, derecho a la libertad de expresión, derecho a la libertad de pensamiento, conciencia y religión, derecho a la libertad de asociación y a la libertad de celebrar reuniones pacíficas, el derecho al acceso a una información adecuada a los niños (UNICEF, 2006).

La participación debe ser concebida como un proceso gradual de aprendizaje mediante el cual los niños comparten con los adultos las decisiones que les afectan, tanto en la vida propia como en la comunidad en la que vive, no es un fin en sí misma sino un medio para que los estudiantes ejerzan su derecho a la ciudadanía y construyen la democracia. Debe entenderse no sólo como el hecho de “formar parte” sino también de “tomar parte”. (Hernández, R., 2010).

Entre las diversas razones por las cuales es fundamental la participación estudiantil para el desarrollo integral, figuran las siguientes:

Cuadro 3.2.1.5.1 Consecuencias positivas de la participación infantil. (Martínez, 2000. Citado por Hernández, 2010)

Consecuencias negativas de la no participación	Consecuencias positivas de la participación
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dependencia: el niño depende del adulto para cualquier decisión 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mejora de las capacidades y potencialidades personales
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Escasa iniciativa 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Autonomía progresiva
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pasividad, comodidad, conformismo 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Creatividad
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Falta de respuesta en situaciones críticas 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Experimentación
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Falta de sentido crítico 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Capacidad de razonamiento y elección
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Inseguridad, baja estima personal 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aprendizaje de los errores
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reducción de la creatividad e imaginación si las actividades son dirigidas 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Se configura una mayor personalidad, se fomenta el sentido crítico
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Estancamiento en el desarrollo personal y formativo 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Se incrementan las relaciones personales y el intercambio de ideas
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Miedo a la libertad, a tomar decisiones 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aprendizaje más sólido y mayor implicación del alumno
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Baja capacidad de comunicación 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Se desarrolla la capacidad de escucha, negociación y elección de alternativas
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Bajo aprendizaje de los valores democráticos 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aprendizaje de valores democráticos: participación, libertad
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Baja creencia en la democracia 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Valor de la Democracia Intergeneracional
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Infancia como objeto no participativo 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Infancia como sujeto activo social
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Desconocimiento de derechos de expresión 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ejercicio y reivindicación de los derechos de expresión
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Invisibilidad social de la infancia 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mayor riqueza y diversidad social

En los centros escolares existen estructuras de participación estudiantil: jefe/a de grupo, representantes de alumnos en consejos escolares, asambleas de alumnos, sociedad de alumnos, etc., en ellas el alumnado pone en juego la democracia participativa. Roger Hart (1993) ha generado una figura llamada “la escalera de la participación” que puede ayudar a determinar las características de los diversos niveles o grados de participación que se vienen impulsando en el centro escolar. Puede servirnos para determinar hasta qué punto estamos promoviendo verdaderos procesos de participación, o si, en ocasiones, lo que se genera es sólo una participación de carácter simbólica.

3.2.1.5.2 Escalera de la participación

La Escalera de la Participación es una figura generada por Roger Hart que puede ayudar a determinar las características de los diversos niveles o grados de participación que se impulsan en los centros escolares, determinar hasta qué punto se promueven verdaderos procesos de participación, o si, en ocasiones, lo que se genera es sólo una participación de carácter simbólica. Hart (1993) distingue ocho niveles de participación:

- 1) Manipulación
- 2) Decoración
- 3) Política de forma sin contenido
- 4) Asignados pero no informados
- 5) Consultados e informados
- 6) Decisión inicial de los adultos compartida por las alumnas y alumnos
- 7) Decisión inicial y dirección de los niños y niñas
- 8) Decisión inicial de los alumnos compartida con los adultos.

Escalón 1: Participación *manipulada*. Es la que se da cuando los niños y niñas son utilizados para realizar acciones que no entienden y que responden totalmente a intereses ajenos a los suyos.

Escalón 2: *Participación decorativa*. Se realiza cuando se incorpora a los alumnos sólo como un accesorio, es decir, para "decorar" o "animar" determinada actividad.

Escalón 3: *Participación política de forma sin contenido*. Es la que se puede apreciar cuando se realizan acciones donde la participación de los alumnos es sólo aparente.

Todos los niveles anteriores pueden considerarse como falsa participación, en tanto la acción de la población no es consciente ni responde a sus intereses. No puede hablarse aún de participación.

Escalón 4: *Participación de asignados pero informados*. En este nivel, aún se dispone de los niños y niñas para que participen en una determinada actividad, sin embargo se le informa en qué consiste la misma. Es, aunque todavía limitada, el primer nivel de participación real.

Escalón 5: *Participación de consultados e informados*. Es el segundo nivel de participación real. En él, los adultos informan y consultan a los alumnos sobre su probable participación. En base a ello, la población decide.

Escalón 6: *Participación inicial de los adultos compartidas con los niños y niñas* La acción es pensada por los adultos, pero es compartida con los estudiantes. Supone que ellos se incorporan en pensar y aportar respecto a la acción a realizar.

Escalón 7: *Decisión inicial y dirección de los niños y niñas*. La acción se gesta en los estudiantes y es ejecutada por ellos. No hay relación con los adultos.

Escalón 8: *Decisión inicial de los niños compartida con los adultos*. La acción es pensada por alumnos y alumnas, pero a diferencia del escalón anterior,

es compartida con los adultos. Es el nivel superior que contempla la llamada *Escalera de la Participación*.

Díaz –Aguado (2002) propone tres principios generales para el desarrollo de una democracia participativa:

1. Dar a todos los alumnos la oportunidad de participar en la organización de una comunidad democrática. Creando unidades de menos de 10 alumnos (fomentando el sentido de la responsabilidad) que participen en las actividades de tutoría dentro de cada clase o asambleas de aula (poniendo en juego las competencias en la organización de la vida del centro escolar).
2. Repartir el poder y la responsabilidad. Desarrollando contextos de participación de maestros y alumnos, donde se tomen decisiones de forma democrática, a través del diálogo, el consenso y el voto (comisiones mixtas, comisiones por tarea encomendada).
3. Desarrollando un nuevo concepto de humanidad, de relación con las normas y de autoridad. A través del papel activo de todos los miembros en la creación de las normas, consideradas como un instrumento para mejorar el bienestar de la comunidad. Al implicar a todos los actores escolares en la creación de las normas su incumplimiento es comprendido como incoherencia (falta de lealtad) con uno mismo y con el grupo al que se siente pertenecer.

Siguiendo a Díaz – Aguado (2002) se considera que la democracia participativa es una herramienta para aprender a construir la no violencia ya que mejora la calidad de vida de la escuela y las relaciones que en ella se establecen, disminuye los conflictos por la transgresión de las normas, ayuda a prevenir la violencia, desarrolla las capacidades cognitivas, emocionales y conductuales, así como un sentido de responsabilidad, y aumenta la eficacia del profesor en la transmisión de valores, disminuye su asociación con el poder coercitivo y aumenta su legitimidad y poder de identificación.

3.2.1.6 Estrategias de aprendizaje del modelo ecológico de convivencia

Las estrategias de aprendizaje de este modelo son entendidas como un proceso de toma de decisiones intencionales y conscientes, que conduce a la reflexión y al análisis tendiente a desarrollar aprendizajes significativos y autónomos en los estudiantes. Por medio de un sistema de control: cuyas habilidades se basan en el dominio de procedimientos y en la capacidad potencial necesaria para llevarlos a cabo; sus técnicas son mecánicas; los métodos son acciones ordenadas y finalizadas; y los procedimientos son acciones razonadas, procedimientos complejos, más o menos precisos, razonados y fundamentados (Pérez, 1996). El modelo ecológico de la organización escolar considera como estrategias los canales de comunicación, las estructuras para el tratamiento de conflictos, el reglamento interno, la inclusión de temas transversales, entre otros.

3.2.1.6.1 Estructuras para el tratamiento de conflictos.

Las investigaciones en otros países han permitido observar la necesidad de implementar estructuras para el tratamiento de conflictos en los centros escolares, manteniendo las mismas estructuras de funcionamiento y participación que cualquier centro educativo, y además añadiendo nuevas estructuras para impulsar la participación de todos los miembros de la comunidad educativa. Su principal novedad consiste en la creación de un equipo de profesores y alumnos que trabajan de forma coordinada en torno a la convivencia y entre cuyas funciones se encuentra la de dinamizar otras estructuras de participación, fundamentalmente de alumnos, aunque también de familias (de Vicente, 2010). Una de ellos son los equipos de mediación y tratamiento de conflictos. Son varios los autores que abordan el tema de resolución de conflictos y proponen vías para su abordaje, en este sentido están los trabajos realizados por Fernández, M. (2009), Ortega, R. (1997), Torrego (2007), este trabajo se apoyará en la propuesta de De Vicente (2010)

3.2.1.6.1.1 Funciones de los Equipos de Mediación y Tratamiento de Conflictos (EMTC)

Algunas funciones de los equipos de mediación y tratamiento de conflictos son las siguientes:

1. Coordinar, en temas de convivencia, el trabajo de las estructuras de participación con que cuentan los alumnos. participativas del alumnado.
2. Intervenir en los conflictos cuando la subdirección se lo solicita, e informar a ésta sobre el resultado de sus intervenciones
3. Reflexionar sobre el estado de convivencia, proponer medidas de mejora, coordinar su implementación y evaluar la mejora de la convivencia en el centro.

3.2.1.6.1.2 Su ubicación en el organigrama del centro.

Como se mencionó anteriormente, el EMTC no es una estructura que suplante las funciones que realizan otras estructuras del centro escolar.

Depende jerárquicamente y de forma directa de la subdirección. Cuando se detecta alguna situación la subdirección decide o pide asesoramiento para decidir qué tipo de intervención puede ser más útil en cada caso. Algunas actuaciones se harán en la subdirección y en otros ésta solicitará la ayuda del EMTC. Tras la intervención, comunican a la subdirección los resultados que han obtenido y deciden si se da por finalizada, si hay que realizar un seguimiento o si son necesarias actuaciones adicionales.

El EMTC trabaja en estrecha colaboración con el departamento de orientación cuando la intervención en convivencia se centra en el trabajo con alumnos o grupos concretos. Los orientadores deberán contar con conocimientos de psicopedagogía, por su parte el equipo de mediación debe haber recibido una

formación en estrategias de regulación de conflictos, por lo que la colaboración entre ambos facilita las intervenciones.

El EMTC se relaciona con la comisión de convivencia del centro escolar, la cual suele estar formada por un representante de los diferentes sectores de la comunidad educativa y se encarga principalmente de dos funciones:

- Las relacionadas con la detección de necesidades, propuesta de medidas de intervención y evaluación de dichas medidas
- Las relacionadas con la intervención ante casos de indisciplina graves o muy graves

La siguiente figura pretende mostrar las relaciones de coordinación y asesoramiento mencionadas anteriormente:

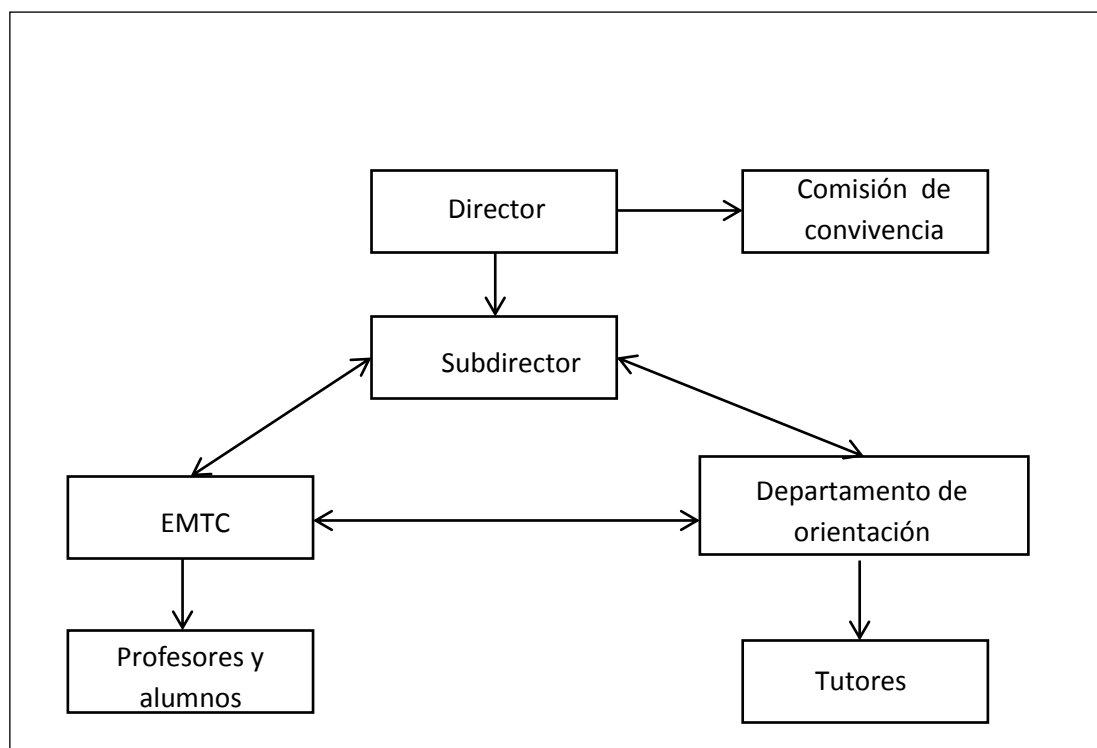


Figura 3.2.1.6.1.2 Relaciones de asesoramiento y coordinación entre las diferentes estructuras que participan activamente de la convivencia (de Vicente, 2010)

La convivencia escolar gestionada bajo un modelo democrático es asumida como parte central del proceso educativo, donde es necesaria la participación de forma diferenciada por la comunidad educativa en la creación de normas y compromisos, y en la resolución de conflictos. La creación de equipos de mediación y tratamiento de resolución de conflictos se considera una estrategia fundamental para la mejora del clima de convivencia en los centros escolares.

3.2.1.7 Dirección escolar, modelos de gestión de la convivencia

La gestión de la convivencia se entiende como: el proceso continuo de actuación que tiene que ver con la observación y seguimiento permanente de la convivencia, la creación consensuada de normas y la asunción de modos de actuación coherente ante su incumplimiento (Torrego, 2004). La gestión crea condiciones, construye escenarios adecuados, provee capacidades e instrumentos a los equipos de trabajo. Con su modelo de gestión las escuelas enseñan y aprenden mediante la reflexión, a convivir. Modelan y dan ejemplo de cómo afrontar y resolver los conflictos. Enfatizan modos de vincularse consigo mismo y los demás que tiene que ver con: concepciones sobre los sujetos, sus dinámicas sociales y las relaciones humanas y las interpretaciones sobre los valores.

Diversos autores españoles manifiestan la necesidad de trabajar en el desarrollo de nuevas modalidades de relación en las organizaciones escolares, para transitar de un paradigma basado en la disciplina hacia otro orientado a la convivencia, es el caso de los indicadores propuestos por Maldonado (2004), el modelo integrado de Juan Carlos Torrego (2008), y el modelo mediador y comunitario de Rodríguez (2010) y el modelo de gestión de la convivencia de De Vicente (2010), entre otros.

En los modelos de gestión de la convivencia la dirección escolar se puede ejercer bajo dos tipos de liderazgo, un liderazgo único representado por el director, o un liderazgo compartido entre equipos de trabajo que comparten

responsabilidades y que están liderados. La posición privilegiada de la dirección les obliga a realizar la función más importante del ecosistema: transmitir información, dirigir y controlar procesos, coordinar los elementos para que cumplan con su función, y asumir el liderazgo para innovar y mejorar la organización (De Vicente, 2010).

Se distinguen tres modelos de gestión de la convivencia: el modelo pasivo, el modelo punitivo y el modelo democrático (De Vicente, 2010). Sus características más importantes se resumen en el cuadro 3.2.1.7

El modelo pasivo de gestión de la convivencia no toma en cuenta el asunto de la convivencia escolar, hay una ausencia de normas relativas al tema pues considera que la convivencia atenta contra el proceso de enseñanza aprendizaje, se da en medios demasiado “academicistas”, donde el asunto de la convivencia no es tomado en cuenta al considerar que atenta contra el proceso de enseñanza aprendizaje. La ausencia de normas relativas al tema lleva a considerarlo un modelo pasivo.

El modelo punitivo surge de una preocupación sobre la forma en que se relacionan los distintos actores del centro escolar, sin embargo, establece como solución un sistema de justicia punitivo, la aplicación normas y sanciones basadas en un sistema de relaciones jerárquico y excluyente.

El modelo democrático apunta a la inclusión de todos los actores para la construcción de la convivencia a través de la educación de la conciencia moral, asume un modelo de justicia retributiva que adopta diferentes grados y sanciones para resarcir el daño, punitivas, reparadoras y reeducativas.

Cuadro 3.2.1.7 Similitudes y diferencias de los modelos de gestión de la convivencia

	MODELO PASIVO	MODELO PUNITIVO	MODELO DEMOCRÁTICO
Su puesta en funcionamiento	<ul style="list-style-type: none"> • La convivencia es un contratiempo en el proceso de enseñanza aprendizaje • No hay un planteamiento explícito hacia la convivencia 	<ul style="list-style-type: none"> • Basa su eficacia en el miedo a la sanción. • Impuesto por el equipo directivo • Excluyente • Centrado en el resultado 	<ul style="list-style-type: none"> • Basa su confianza en la educación de la conciencia moral. • Participado de forma diferenciada por la comunidad educativa • Inclusivo • Centrado en el proceso y en el resultado
Normas	<ul style="list-style-type: none"> • No existen normas o se desconocen o se aplican aleatoriamente 	<ul style="list-style-type: none"> • Concede gran importancia a las normas • Promueve el aprendizaje de las normas • Elaboradas por la autoridad • Normas para el alumnado 	<ul style="list-style-type: none"> • Concede gran importancia a las normas • Promueve la reflexión moral. • Elaboradas por la comunidad educativa • Normas y compromisos para la comunidad educativa.
Consecuencias	<ul style="list-style-type: none"> • Predomina la descoordinación y la improvisación 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Sanciones</i>: subraya el pago por la infracción • Justicia punitiva • Moral heterónoma • Centradas en el infractor • Orientadas al pasado • Aplicadas por la autoridad • Medidas punitivas 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Consecuencias</i>: subraya la reparación, reconciliación y resolución • Justicia restitutiva. • Moral autónoma. • Centradas en el infractor, la víctima y la relación. • Orientados al futuro. • Medidas participadas por la comunidad educativa. • Medidas punitivas, reparatoras y reeducativas.
Observación	<ul style="list-style-type: none"> • No se contempla 	<ul style="list-style-type: none"> • No organizada ni sistemática • Responsabilidad del profesorado y del personal no docente 	<ul style="list-style-type: none"> • Organizada y sistemática • Responsabilidad de la comunidad educativa
Medidas preventivas	<ul style="list-style-type: none"> • No se contemplan 	<ul style="list-style-type: none"> • No suelen desarrollarse. • Responsabilidad de agentes externos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Muy desarrolladas • Responsabilidad de la comunidad educativa.

Es importante destacar que los estilos de gestión de los directores de secundaria son producto de las condiciones socio históricas de las escuelas y de los grupos de directivos y de profesores que laboran en ellas, así como de las condiciones materiales, demandas y expectativas predominantes en el contexto

social e institucional en que cada uno desarrolla su trabajo (Barrientos y Taracena, 2008).

3.2.1.8 Modelo de escuela

El centro educativo se muestra como una organización compleja y multidimensional. Como se ha venido describiendo lo es por los diferentes elementos que la integran y por las relaciones que se establecen entre ellos. Analizar la realidad organizativa de un centro supone tener en cuenta diversas dimensiones que si bien es posible estudiarlas de forma aislada, difícilmente llevarían a comprender la realidad escolar si no se tuviera en cuenta las relaciones que se establecen entre ellas. Todas ellas coexisten, todas son necesarias para comprender la organización y mejorarla. Desde este punto de vista es fácil considerar la escuela como un sistema social abierto que se inserta en un sistema amplio, con el que interactúa y de algún modo la condiciona. Lo anterior se resume en la siguiente figura:

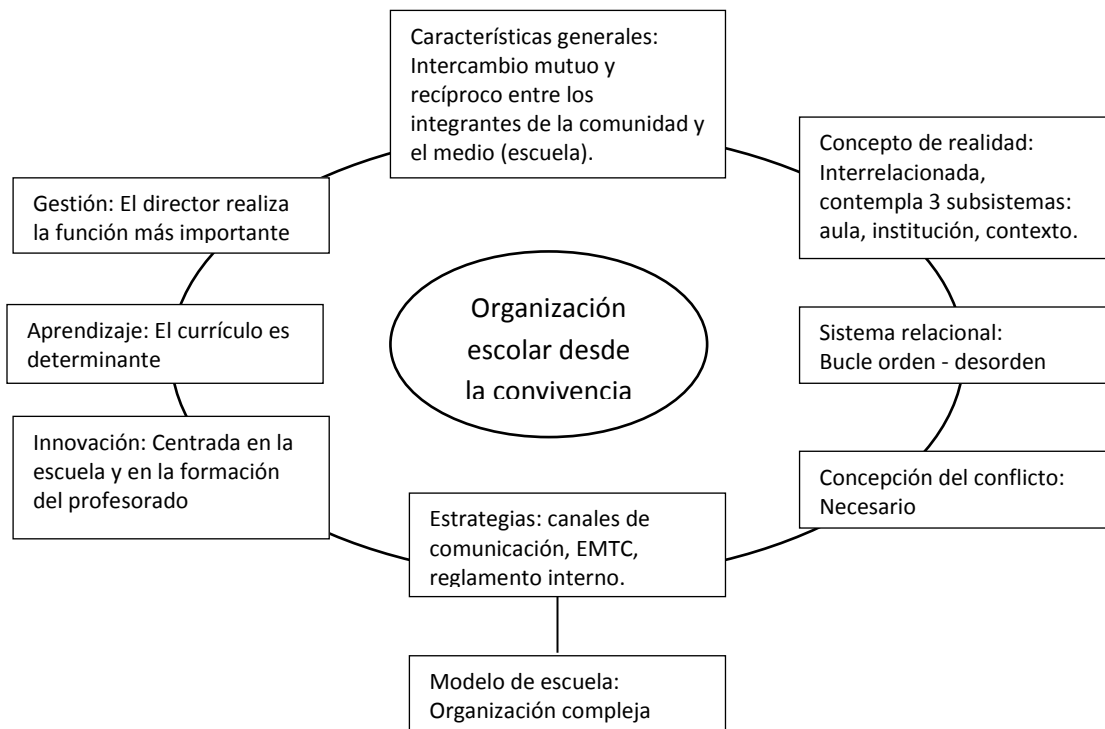


Figura 3.2.1.8 Análisis de la organización escolar desde la perspectiva ecológica de la convivencia (basado en Carda y Larrosa, 2007)

Es necesario tener en cuenta los señalamientos de Monjas (2009) al afirmar que es responsabilidad de la institución escolar la promoción de la competencia personal y social, la educación para la convivencia, la prevención y la intervención ante problemas de convivencia, pero requiere necesariamente la implicación activa del profesorado, alumnado y familia y en coordinación con la administración educativa, los poderes públicos, los medios de comunicación y la sociedad en general (Monjas, 2009).

4. METODOLOGÍA

El presente trabajo forma parte de un estudio más amplio, titulado *Diagnóstico sobre el clima de convivencia en escuelas de educación básica en el Estado de Querétaro y su posible relación con la violencia* (en prensa) a cargo de la Dra. Azucena Ochoa Cervantes, profesora – investigadora de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Querétaro, y directora de esta tesis.

En agosto de 2010 tuve la oportunidad de integrar el equipo de investigación sobre la convivencia escolar que dirige la Dra. Azucena Ochoa. Desde entonces el estudio y discusión de la convivencia escolar se ha desarrollado en el grupo bajo un entorno pedagógico colaborativo. Una comunidad de aprendizaje donde cada uno aporta a esta construcción, donde todos son enseñantes y aprendices. Este entorno predominó en el transcurso de cada una de las etapas del proceso de investigación.

En esta tesis sólo se aborda la posible relación entre el clima de convivencia y la organización escolar en escuelas secundarias.

4.1 Objetivos

Objetivo General

- Explorar algunos factores organizativos que originan, propician y mantienen los problemas de convivencia en escuelas secundarias del municipio de Querétaro.

Objetivos específicos

- Describir si la gestión de la disciplina, las estructuras de participación, la actuación ante la resolución de conflictos, la participación en la toma de decisiones y en actividades escolares, ejercen una influencia importante en el clima de convivencia de los alumnos de secundarias públicas.
- Tipificar los comportamientos frecuentes que afectan a la convivencia escolar.

- Tipificar los problemas de convivencia que se presentan en escuelas secundarias públicas del municipio de Querétaro.

4.2 Tipo de Estudio

Se optó por la realización de un estudio exploratorio – descriptivo transversal por considerar la investigación en convivencia escolar un estudio poco conocido en el municipio de Querétaro.

Es transversal porque recolecta datos en un solo momento, en un tiempo único. Su propósito es describir las variables clima de convivencia y organización escolar, y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado.

Es exploratorio pues su propósito es comenzar a conocer una variable o un conjunto de variables. Se trata de una exploración inicial en un momento específico.

Es descriptivo porque tiene el objetivo de indagar la incidencia de las variables en estudiantes de secundarias públicas del municipio de Querétaro.

4.3 Población.

El proyecto de la presente investigación se expuso en el mes de noviembre de 2010 ante directores de escuelas secundarias públicas del municipio de Querétaro en las instalaciones de USEBEQ en la ciudad de Querétaro. Se invitó a los directores a participar en la presente investigación, solo 3 escuelas secundarias aceptaron participar.

En cada secundaria el cuestionario se aplicó a dos grupos de cada grado escolar del turno matutino y dos grupos de cada grado del turno vespertino. Una población total de 1275 alumnas y alumnos.

4.4 Muestreo.

El muestreo fue no probabilístico pues no se pretende generalizar los resultados. El criterio que guió la selección de los participantes fue el de incluir a un grupo de cada grado escolar considerado por el director y los maestros de la escuela como tranquilo y otro considerado inquieto. En cada escuela la muestra quedó configurada por 12 grupos, seis grupos del turno matutino (2 grupos de primero de secundaria, 2 de segundo y 2 de tercero) y de igual forma seis del turno vespertino. En total fueron 36 grupos de estudiantes, de los turnos matutino y vespertino, de tres secundarias generales públicas del municipio de Querétaro.

4.4.1 Instrumento para recoger la información.

Se creó un instrumento escrito basado en la revisión de la literatura del cual se realizó una prueba piloto en el mes de enero de 2010 en una secundaria pública del municipio, a raíz de los resultados obtenidos se hicieron las modificaciones pertinentes. El instrumento final de 61 elementos (52 preguntas cerradas y 9 abiertas), agrupados en cinco dimensiones: la valoración del ambiente escolar, las conductas frecuentes que afectan a la convivencia, la participación escolar, estructuras de resolución de conflictos y la gestión de la disciplina.

1. Características personales: Este apartado recupera los datos de identificación del encuestado e información relativa a la familia. Consta de los siguientes aspectos:
 - Edad, sexo, escuela, grado y grupo, turno: Recupera los datos de identificación de los encuestados.
 - Reprobación: evalúa el grado de reprobación de los alumnos.
 - Estudios y trabajo de los padres: evalúa el grado de estudios de los padres.
 - Relaciones con los papás y hermanos: Forma en que los alumnos se relacionan con su núcleo familiar.

- Vivienda: Evalúa el tipo de vivienda en lo relativo a la de propiedad del inmueble.
2. Ambiente escolar: valora el grado en que los perciben el clima de convivencia en el centro educativo. Se abordan las conductas que afectan la convivencia en el micro y meso sistema, pues, siguiendo a Fernández (2010) afirmamos que el clima del centro no es predictor del clima en las aulas. Sin embargo, el clima del aula es predictor de un buen clima de centro. Consta de los siguientes aspectos:

A. Conductas que afectan la convivencia en el aula (Microsistema)

- Disrupción: Valora los comportamientos que atentan contra la tarea.
- Desmotivación. Valora los comportamientos que tienen que ver con la falta de interés.
- Comportamientos indisciplinados: Valora el grado en que los alumnos perciben los comportamientos que atentan contra las normas.
- Corrupción. Valora los comportamientos que atentan contra la legalidad.
- Vandalismo. Valora los comportamientos que atentan contra la infraestructura de la institución
- Comportamientos violentos. Valora el grado en que los alumnos perciben los comportamientos violentos en el aula.

B. Percepción del ambiente del centro escolar (Mesosistema)

- Ambiente escolar. Está conformado por dos aspectos:
 - Lazos entre compañeros y maestros: Grado en que los alumnos perciben el trato de sus pares y maestros hacia ellos.
 - Sistema relacional: Valora el grado en que los alumnos perciben las relaciones dentro del centro escolar.

- Ambiente escolar: Valora el grado en que los alumnos perciben el ambiente de la escuela.
 - Recreo: Forma en que los alumnos perciben el tiempo y los espacios de recreo.
 - Conductas percibidas como frecuentes: evalúa el grado en que los alumnos perciben las conductas que con mayor frecuencia se manifiestan en el centro escolar.
 - Lugar de ocurrencia: Evalúa el lugar en el que se manifiestan los comportamientos frecuentes.
3. Participación en el centro escolar: Valora el grado de participación e implicación de los alumnos en el centro escolar. Consta de los siguientes aspectos:
- Estructuras de participación: Valora la participación de los estudiantes en los espacios y actividades diseñadas para ellos.
 - Participación en la toma de decisiones: Valora el grado de participación de los estudiantes en la toma de decisiones importantes al interior de la escuela.
 - Participación en actividades de convivencia: Valora el grado de participación de los estudiantes en actividades convivenciales, culturales y recreativas.
4. Estructuras de resolución de conflictos: Valora el grado de participación de maestros y estudiantes en la resolución de conflictos. Consta de los siguientes aspectos:
- Percepción del conflicto: valora la percepción de los estudiantes frente al conflicto.
 - Los conflictos en el aula: tipifica los conflictos en el salón de clases.
 - Abordaje de problemas de convivencia: Valora el abordaje de problemas de convivencia en el centro escolar .

- Afrontamiento del conflicto por el alumno: Valora el grado de implicación del alumno en la resolución de conflictos.
- Afrontamiento del conflicto por el profesor: Valora el grado de implicación del maestro en la resolución de conflictos.
- Redes de apoyo: Valora las redes de apoyo ante el surgimiento de problemas en el centro escolar.

5. Gestión de la disciplina: Valora la gestión de la disciplina al interior del centro escolar

- Existencia del reglamento: Valora la existencia del reglamento.
- Conocimiento del reglamento: Valora el conocimiento del reglamento por parte de alumnos y maestros.
- Utilidad del reglamento: Evalúa la utilidad del reglamento.
- Participación en la creación del reglamento: Valora la participación de los actores en la elaboración de normas.

4.4.2 Procedimiento de aplicación

La aplicación se llevó a cabo en el mes de febrero de 2011. Antes de llevar a cabo la aplicación del instrumento se realizó una reunión con los profesores y el director de cada una de las escuelas y turnos. La intención era hacer partícipes del proyecto y de los alcances de la investigación a los maestros, y consensar las fechas de aplicación del instrumento. La aplicación se llevó a cabo en las fechas acordadas con el director y maestros en la plática informativa, un día por escuela y por turno.

El día de la aplicación se acudió ante el director quien fue el que presentó al aplicador ante cada grupo, para la aplicación del instrumento. Se explicó el instrumento a los alumnos y se aplicó de manera grupal en cada turno y escuela.

El aplicador se encargó de monitorear los salones durante la aplicación del cuestionario y de resolver las dudas que surgieron. El tiempo para resolver el cuestionario fue de 70 minutos, se les pidió a los alumnos que contestaran con pluma preferentemente.

5.4.3 Indicadores educativos de la población estudiada.

A continuación se ofrecen varios datos generales de las escuelas que participaron en la investigación, con el fin de ofrecer al lector una idea del contexto.

Sobre la participación en programadas escolares impulsados por la Secretaría de Educación Pública las tres secundarias participan en el programa “Escuela Segura” (SEP, 2011) que tiene como fin contribuir a la educación cívica y ética de los alumnos de educación básica, entre sus propósitos destaca el que las escuelas disminuyan las situaciones que ponen en riesgo a la comunidad escolar, y participan también en el “Programa Nacional de Lectura” que tiene como fin contribuir al fortalecimiento de las competencias comunicativas de los estudiantes de educación básica mediante la instalación y uso educativo de las bibliotecas escolares y bibliotecas de aula, uno de sus propósitos es promover y fortalecer la instalación de estas bibliotecas, solo la secundaria 1 participa en el programa “Escuelas de Calidad” el cual tiene como objetivo Contribuir a mejorar el logro educativo en los alumnos de las escuelas públicas de educación básica beneficiadas por el Programa mediante la transformación de la gestión educativa.

Ninguna participa en los programas “Escuela siempre abierta. Es una escuela pública de educación básica que abre sus puertas a toda la comunidad fuera del horario de clases y busca promover que niños, jóvenes y adultos aprovechen y disfruten del tiempo libre y fortalezcan sus capacidades mediante el descubrimiento de sus gustos e intereses, y el desarrollo de actividades lúdicas y recreativas. “Escuela de tiempo completo” ” que tiene por objetivo contribuir a

mejorar las oportunidades de aprendizaje de los alumnos de las escuelas públicas de educación básica mediante la ampliación del horario escolar y “Escuela de jornada ampliada” cuyo objetivo central es crear condiciones institucionales para que los alumnos tengan mayores y mejores oportunidades de alcanzar los aprendizajes y desarrollar las competencias definidas en los Planes y programas de estudio, al establecer las Escuelas de Jornada Ampliada se aumenta 50% de horas el servicio educativo.

La población de las 3 secundarias se muestra en el siguiente cuadro:

Cuadro 4.4.3.1 ¿Quiénes forman parte de tu escuela?						
Escuela	SECUNDARIA 1		SECUNDARIA 2		SECUNDARIA 3	
Turno	M	V	M	V	M	V
Total de alumnos	880	750	668	502	831	733
Alumnos por grupo	49	42	38	28	47	41
Total de profesores	26	29	31	39	35	29
Frente a grupo	21	22	24	31	27	23
De educación física	1	1	2	1	2	3
De educación artística	1	2	3	4	2	1
De actividades tecnológicas	3	4	3	3	4	2
De idiomas	0	0	0	0	0	0
Total de profesores en Carrera Magisterial	13	5	5	0	13	2
(profesores incorporados al programa federal de incentivo salariales)	0	0	0	0	0	0
Otro personal de apoyo	20	16	17	17	17	15
Fuente: Sistema Nacional de Información de Escuelas (SNIE), ciclo escolar 2010 - 2011, (SNIE, 2012)						

Se observa que en las tres escuelas la población del alumnado es muy numerosa, la cual es mayor en el turno matutino que en el vespertino. En las tres secundarias los alumnos por grupo exceden lo reglamentado por el Acuerdo Secretarial 98 donde estipula que el total de alumnos por aula no debe ser mayor de 40. La escuela que cuenta con un mayor número de alumnos cuenta a su vez

con el menor número de profesores. Del total de profesores de las 3 secundarias (189 maestros) solo el 20.1% cuenta con carrera magisterial, la mayoría de ellos laboran en el turno matutino. Ninguno de los profesores está afiliado al programa de incentivos salariales.

La relación que guarda la población escolar entre sí queda contemplada formalmente en el Acuerdo Secretarial 98 como se muestra en la siguiente figura:

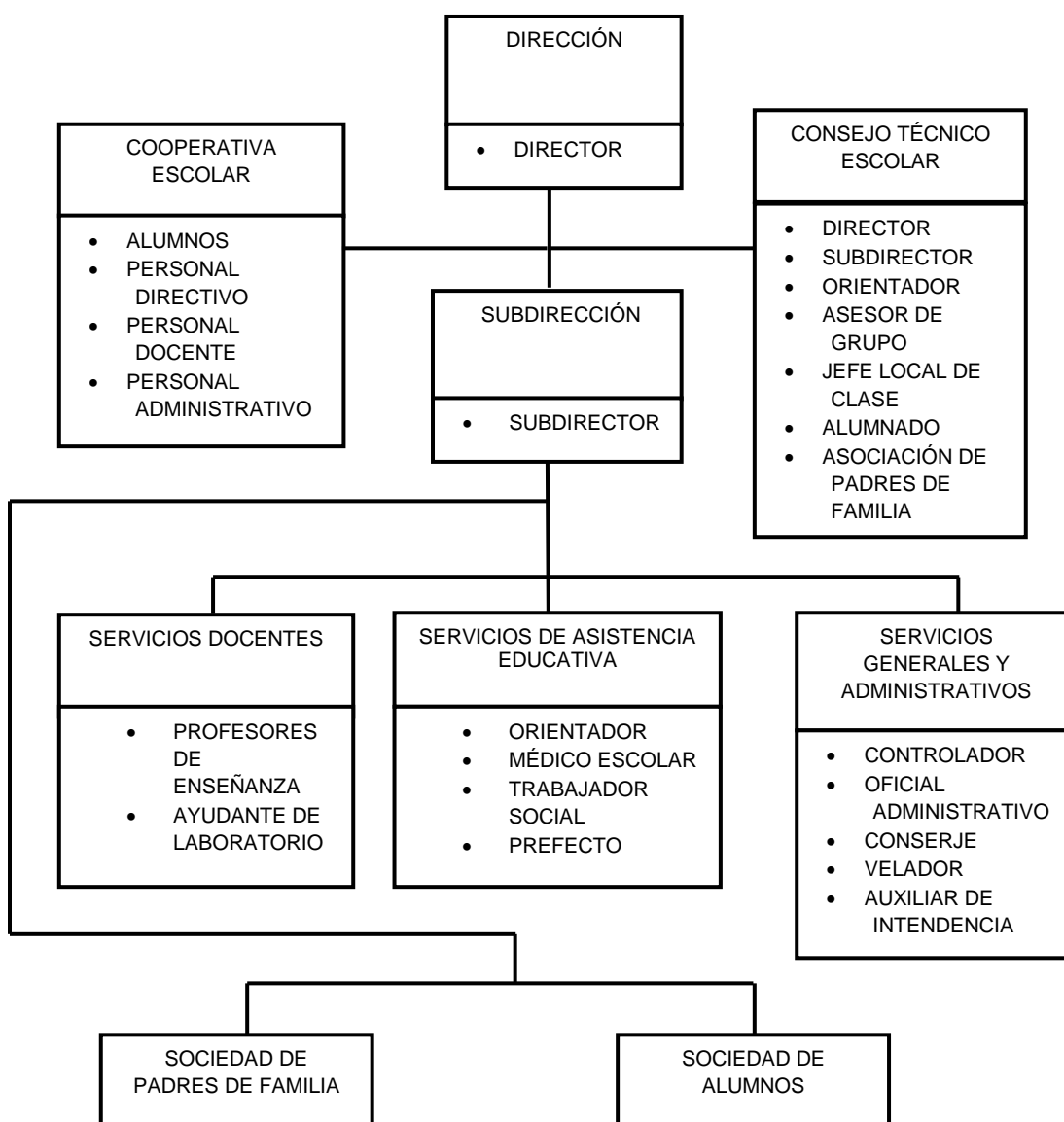


Figura 4.4.3.1 Organigrama de las escuelas secundarias generales. Basado en el Acuerdo número 98 (Diario Oficial de la Federación, 1982).

En la figura anterior se observa que la estructura organizativa es de forma piramidal en cuya punta se encuentra la dirección de la escuela y en su base los alumnos que –oficialmente- están sujetos a todos los controles, desde el más alto de la jerarquía (dirección), pasando por los intermedios (subdirección, servicios docentes, de asistencia educativa, y generales y administrativos). Las instancias en las que participan los alumnos son la cooperativa, el consejo escolar, y la sociedad de alumnos. La manera en que una escuela se organiza es generalmente coherente con la forma en que ésta se gestiona. Si la gestión es vertical, no se estará frente a una organización que permita repartir el poder y descentralizar la gestión.

Instalaciones escolares.

Cuadro 4.4.3.2 ¿Con qué instalaciones cuenta mi escuela?						
Escuela	SECUNDARIA 1		SECUNDARIA 2		SECUNDARIA 3	
Turno	M	V	M	V	M	V
Agua entubada	NO		SI			
Luz	NO		SI			
Barda o cercado perimetral	SI					
Canchas Deportivas	SI					
Patio de la escuela	SI					
Baños	SI					
Total de aulas	18					
Aulas en mal estado	0					
Estado del mobiliario (pizarrones y mesabancos)	Excelente		Crítico		Regular	
Fuente: Sistema Nacional de Información de Escuelas (SNIE), ciclo escolar 2010 - 2011, (SNIE, 2012)						

Resalta el hecho de que la secundaria 1 no cuente con los servicios básicos de agua entubada y luz eléctrica en todo el centro escolar, muestra las precarias condiciones en las que desarrollan la actividad educativa, amén de las repercusiones en cuestiones de salud y aprovechamiento. De las secundarias investigadas es la que cuenta con mayor número de estudiantes y mayor superficie. El estado del mobiliario del aula varía en las escuelas, solo la

secundaria 1 que carece de agua y luz en la totalidad de las instalaciones manifiesta un mobiliario excelente estado.

Deserción escolar.

Cuadro 4.4.3.3 Deserción escolar

Escuela	SECUNDARIA 1		SECUNDARIA 2		SECUNDARIA 3	
	M	V	M	V	M	V
Mujeres	2.6%	7.5%	7.3%	20.1%	2.6%	1.0%
Hombres	8.6%	15.4%	11.2%	20.5%	15.0%	20.0%
Total	5.1%	11.7%	9.2%	20.3%	8.2%	12.1%

Fuente: Sistema Nacional de Información de Escuelas (SNIE), ciclo escolar 2010 - 2011, ([SNIE](#), 2012)

Los porcentajes de deserción en las escuelas participantes son del 5 al 20%, se considera un alto porcentaje. En el caso de los hombres y mujeres, en las secundarias 1 y 2 el porcentaje se duplica de un turno a otro. Llama la atención que la secundaria 3 reporta una disminución en la deserción femenil en el turno vespertino.

Reprobación

Cuadro 4.4.3.4 Reprobación

Escuela	SECUNDARIA 1		SECUNDARIA 2		SECUNDARIA 3	
	M	V	M	V	M	V
Mujeres	12.9%	24.2%	15.9%	25.7%	20.4%	22.3%
Hombres	30.4%	26.3%	37.2%	41.7%	36.6%	39.2%
Total	20.2%	25.2%	26.1%	36.2%	27.7%	31.9%

Fuente: Sistema Nacional de Información de Escuelas (SNIE), ciclo escolar 2010 - 2011, ([SNIE](#), 2012)

Los porcentajes de reprobación son elevados van de un 12% a un 41%. Los estudiantes de los turnos vespertinos reprueban más que los del matutino, llama la atención el turno vespertino de la secundaria 2 donde se alcanzan porcentajes que superan la tercera parte de la población.

Prueba enlace.

La prueba de enlace es un instrumento que mide en los alumnos de tercero de secundaria el aprendizaje y la calidad de este. Tiene como principales lineamientos el de reforzar y mejorar las habilidades y conocimientos de los alumnos, además de aportar información para la gestión escolar estimulando la participación de los padres de familia, sustentado en procesos efectivos y pertinentes de planeación académica.

Los resultados de la prueba enlace sirven para explorar el nivel de logro de los conocimientos y las habilidades cognitivas que tienen en Español, Matemáticas y otro campo de conocimiento adicional. En la prueba Enlace 2009 el campo adicional fue el de Formación Cívica y Ética, en 2010 Historia, en 2011 Geografía y en 2012 Ciencias Naturales.

Se considera un documento que brinda información a jefes de sector, supervisores y directores para realizar análisis y focalizar esfuerzos. Informar a padres de familia, docentes, directivos, autoridades educativas y la sociedad respecto del estado actual y la evolución de los esfuerzos y resultados escolares de sus hijos.

Uno de sus usos es la posibilidad de clasificar a las escuelas de todo el país (ranking). En el caso del municipio de Querétaro el ranking de secundarias generales públicas consta de 28 lugares, se considera un lugar por escuela y por turno. Los resultados de las secundarias estudiadas comprendidos en el periodo de 2009 a 2012 se muestran en el siguiente cuadro.

Cuadro 4.4.3.5. Posición de las secundarias estudiadas en el Ranking municipal de secundarias generales de la Prueba Enlace en el periodo 2009 - 2012

Escuela	SECUNDARIA 1		SECUNDARIA 2		SECUNDARIA 3	
	Mat.	Vesp.	Mat.	Vesp.	Mat.	Vesp.
Ranking municipal prueba enlace 2009	10°	25°	22°	28°	15°	26°
Ranking municipal prueba enlace 2010	12°	25°	20°	28°	13°	27°
Ranking municipal prueba enlace 2011	14°	26°	24°	28°	11°	27°
Ranking municipal prueba enlace 2012	16°	24°	25°	28°	15°	27°
Fuente: Instituto de Fomento e Investigación educativa, A.C. (IFIE, 2009, 2010, 2011, 2012)						

En el cuadro anterior se observa que hay una diferencia significativa entre los lugares obtenidos en la prueba enlace en el turno matutino y el turno vespertino en donde aumenta considerablemente. En los lugares obtenidos en la prueba enlace no se observa una mejora, sino más lo contrario. Es importante destacar que el turno vespertino de las tres secundarias ocupa los tres último lugares entre las escuelas generales públicas desde 2009.

5 RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los datos obtenidos por medio del Cuestionario se capturaron de forma manual en un archivo en Excel por cada uno de los grupos, y se presentan por medio de gráficas, las cuales contienen los siguientes elementos: Título, ítem, categoría y porcentajes. Estas presentan los valores sobre la base de porcentajes que indican la forma como se respondió a los planteamientos formulados para detallar los indicadores específicos que determinaron las variables: clima de convivencia y organización escolar.

Después se procedió a interpretar los datos arrojados por cada gráfica que describen la percepción de los 1275 alumnos encuestados, destacando el porcentaje predominante que se presenta en cada una de las dimensiones.

El análisis realizado en cada ítem fue de carácter descriptivo, es decir, se describieron las características más relevantes, relacionándolas con los aspectos teóricos que sirvieron de base al estudio y haciendo inferencias sobre los resultados obtenidos.

El estudio del clima del centro y la organización escolar se ha organizado en torno a cinco variables: características personales, la valoración del ambiente escolar, las conductas frecuentes que afectan a la convivencia, la participación escolar, estructuras de resolución de conflictos, gestión de la disciplina.

5.1 Características personales

Este apartado presenta los resultados correspondientes al porcentaje de frecuencia de las respuestas proporcionadas a los reactivos “Escuela”, “Grado”, “Turno”, “Sexo”, “Edad”, “Tienes materias reprobadas”, “¿Hasta qué año de escuela estudió tu Mamá?”, “¿Hasta qué año de escuela estudió tu Papá?”, “¿En qué trabaja tu Mamá?”, “¿En qué trabaja tu Papá?”, “¿Cómo te llevas con tus

papás?”, “¿Cómo te llevas con tus hermanos?”, ¿La casa en la que vives es de tus padres o la rentan?”.

El cuestionario se aplicó a una población de 1275 estudiantes de las tres secundarias generales públicas del municipio de Querétaro. El 38.3% estudia en la secundaria 1, el 28.2 % estudia en la secundaria 2 y el 33.5% estudia en la secundaria 3.

De acuerdo al grado que cursan los alumnos el 36.2% cursa primero de secundaria, 32.5% segundo y el 31.3% tercero. Del total de los alumnos el 58.4% estudia en el turno matutino y el 41.6% en el vespertino.

De acuerdo al sexo el 50.5% de los que respondieron el cuestionario fueron mujeres y el 49.5% hombres.

El cuestionario fue respondido por alumnos de 11 años el .1%, 12 años el 15%, 13 años el 30.7%, de 14 años el 32.7%, de 15 años el 17.2%, de 16 años el 4.1% y de 17 años el .2%.

Al preguntarles si tenían materias reprobadas el 38% de los alumnos respondió afirmativamente y el 62% contestó que no tenía materias reprobadas. La población estudiada manifiesta un porcentaje más alto de reprobación que el porcentaje por escuela registrado en el Sistema Nacional de Información de las Escuelas (SNIE) en el ciclo escolar estudiado, en ambos caso el porcentaje es elevado, es necesaria la participación del profesorado en la revisión de sus prácticas docentes.

En el siguiente cuadro se observa que el nivel de estudios de los padres que predomina es el de estudios de secundaria. En el caso de las mamás seguido por estudios de primaria, preparatoria y licenciatura. Y en los papás preparatoria,

primaria y licenciatura. Llama la atención que un porcentaje significativo desconoce la escolaridad de los padres.

Cuadro 5.1.1 Porcentaje de respuestas de los reactivos “¿Hasta qué año estudió tu Mamá?”, y “¿Hasta qué año estudió tú Papá?”

	Mamá	Papá
Primaria terminada o trunca.	25.7%	15.7%
Secundaria terminada o trunca.	39.0%	40.7%
Preparatoria terminada o trunca.	12.6%	16.4%
Carrera Técnica terminada o trunca.	1.2%	0.7%
Licenciatura terminada o trunca.	7.8%	8.7%
Estudios de posgrado	.3%	0.3%
No sé	11.9%	15.6%
No estudió	1.4%	1.8%
Finado	.1%	0.2%
Total	100.0%	100.0%

Cuadro 5.1.2 Porcentaje de respuestas de los reactivos “¿En que trabaja tu Mamá?”, y “¿En que trabaja tu Papá?”

	Mamá	Papá
Trabajadores en actividades elementales y de apoyo	58.8%	17.8%
Trabajadores artesanales	0.9%	17.6%
Operadores de maquinaria industrial, ensambladores, choferes y conductores de transporte	0.3%	13.6%
Profesionistas y técnicos	5.5%	10.9%
Comerciantes, empleados en ventas y agentes de ventas	9.4%	10.6%
Trabajadores en servicios personales y Vigilancia	7.8%	8.9%
No sé	3.8%	8.5%
Trabajadores auxiliares en actividades administrativas	7.1%	7.9%
Funcionarios, directores y jefes	0.7%	2.0%
Desempleado	5.5%	1.3%
No tengo / Murió	.1%	0.8%
Trabajadores en actividades agrícolas, ganaderas, forestales, caza y pesca	0.0%	0.2%
Total	100.0%	100.0%
Clasificación realizada con base en el Sistema nacional de clasificación de ocupaciones 2011: SINCO. (INEGI, 2011)		

Las tres principales ocupaciones de los padres de familia son las siguientes: En el caso de las mamás un poco más de la mitad desarrolla actividades elementales o de apoyo (58.8%), seguido con ocupaciones relacionadas con el comercio y ventas (9.4%), y vigilancia (7.8%). En el caso de los papás el 17.8% se dedica a actividades elementales o de apoyo, seguido de trabajadores artesanales con 17.6%, operadores de maquinaria y choferes con 13.6%.

Cuadro 5.1.3 Porcentaje de respuestas de los reactivos “¿Cómo te llevas con tus papás?”, y “¿Cómo te llevas con tus hermanos?”

	Papás	Hermanos
Bien	88.0	74.3
Mal	1.7	4.5
Más o menos / A veces bien a veces mal	10.3	18.8
No tengo	0	2.3
Total	100.0	100.0

Se observa que la mayoría de los alumnos manifiesta llevarse bien con padres y hermanos.

Al preguntarles sobre la casa en la que viven el 78.9% de los estudiantes manifestó vivir en casa propia, el 15.1% en casa rentada y el 6.1% prestada.

5.2 Ambiente escolar

En este aparato está integrado por las conductas que afectan la convivencia en el aula, y la percepción del ambiente del centro.

5.2.1 Microsistema (Aula)

El microsistema se refiere al entorno inmediato de los alumnos. Está conformado por el aula, considerada como un escenario concreto que comprende un entorno físico, emocional y de interrelaciones que se dan entre las personas.

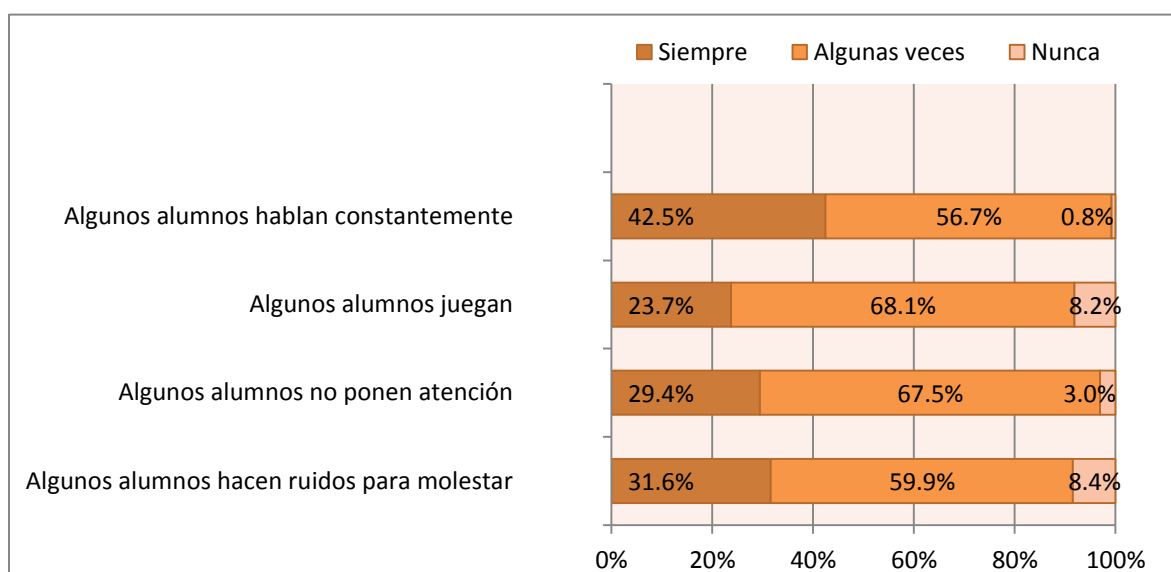
En la cual interactúan los estudiantes, los profesores, los materiales educativos, el espacio físico, las normas explícitas e implícitas, y las características individuales de los alumnos. Es el escenario clave del proceso enseñanza aprendizaje, pero también es el marco básico de convivencia y relación del grupo de alumnos y alumnas (Monjas, 2009)

Es importante que el alumno perciba en el aula un sentimiento de bienestar personal, que se le escucha, que se siente valioso para los demás, que se le considera como persona y de este modo, pueda desarrollar sentimientos de integración en el grupo-clase y de satisfacción personal. Un buen clima emocional de clase es facilitador de la convivencia escolar (Calvo, 2003).

5.2.1.1 Comportamientos disruptivos

La interrupción en el aula supone la alteración de la adecuada marcha de la dinámica de ésta y se traduce en un conglomerado de conductas inapropiadas dentro del contexto específico del aula que retarda el aprendizaje y se nutre de malas relaciones interpersonales y de falta de comunicación entre sus miembros (Fernández, 2009).

Figura 5.2.1.1 Porcentaje de respuestas del reactivo “En mi salón mientras el maestro da clases”

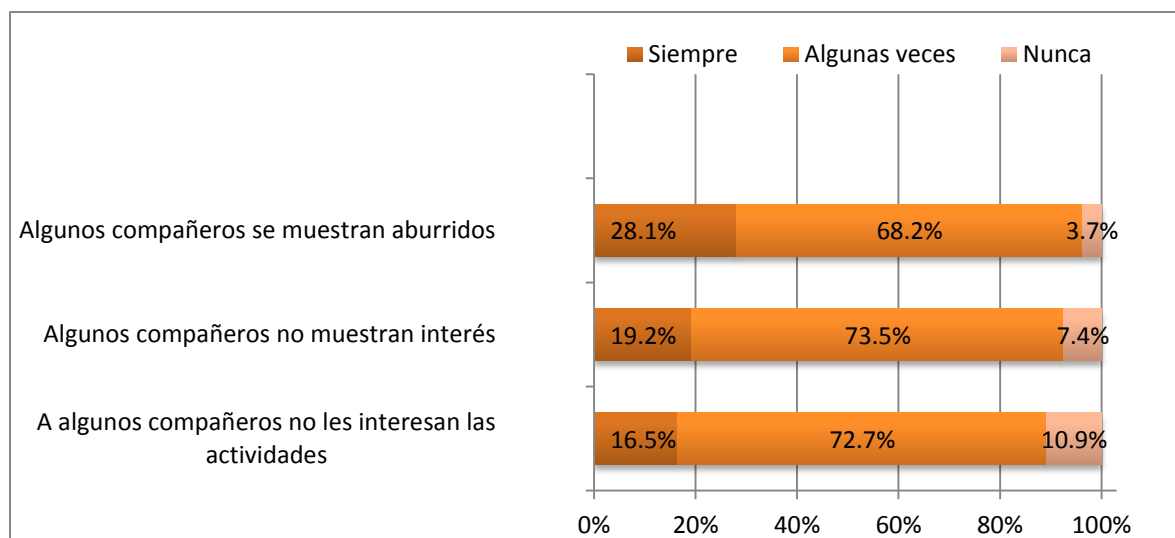


Se presenta un alto porcentaje de comportamientos disruptivos. El 90% en términos generales participa en éstos. Es necesaria una revisión de la gestión del aula y el estilo docente, de las creencias docentes de lo que “debe ser”, pues estos comportamientos provocan serios distanciamientos entre profesores y alumnos, y stress en el docente (Fernández, 2007, 2009 Del Rey, et al., 2006). No hay que olvidar que la motivación y expectativas de logro y metodología de trabajo; la comunicación, la información y la participación en el aula; la programación y metodología del currículo que se imparte en el aula; las relaciones interpersonales entre el profesor-grupo y entre alumnos; las normas de convivencia; los conflictos, su tipo y frecuencia y las estrategias de resolución son factores esenciales para llevar un buen ritmo de la clase o para impedirla, para promover la motivación o desidia del alumno (Fernández, 1998, 2009), y deben ser revisadas.

5.2.1.2 Desmotivación

Siguiendo a Ortega y Del Rey (2003) se considera la falta o el deterioro de la motivación, como uno de los factores que incide, negativamente, en el clima social del centro y que agudiza los problemas de malas relaciones en todos los sentidos, pero especialmente en la relación entre el profesorado y el alumnado.

Figura 5.2.1.2 Porcentaje de respuestas del reactivo “Durante las clases”



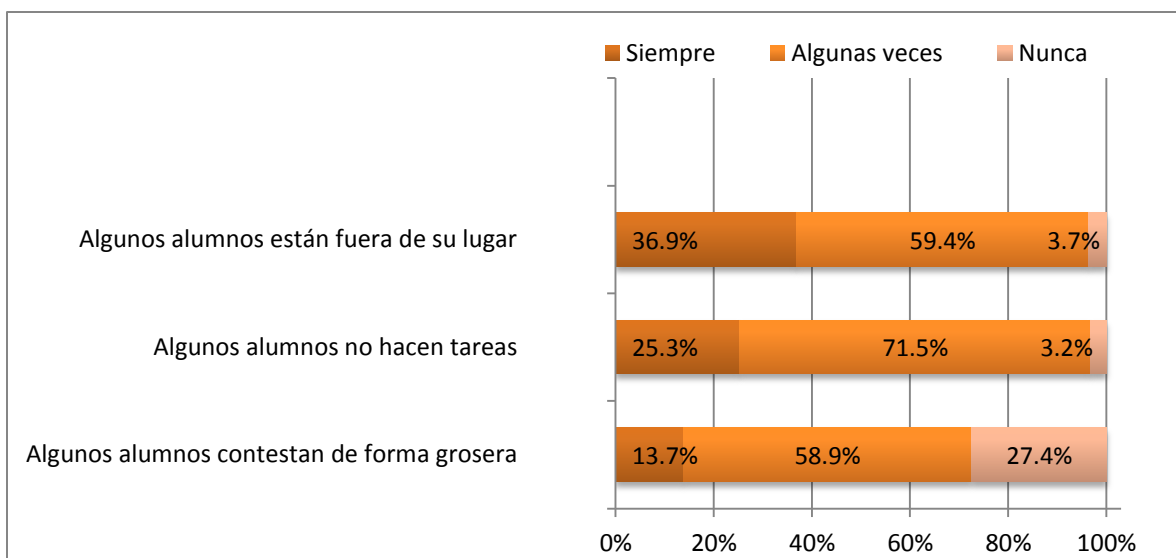
Se presenta un alto porcentaje de desmotivación, en términos generales el 90% de los alumnos observan que hay aburrimiento y desinterés entre sus compañeros. Es importante resaltar que la desmotivación puede ser una fuente de conflicto y, en consecuencia, alterar el clima de convivencia en las aulas y en las escuelas pues la falta de implicación de los alumnos en el proceso de enseñanza y aprendizaje dificultan la labor docente del profesor, sin embargo, la desmotivación de los alumnos también puede ser causada por la desmotivación del profesor, generando como lo señala Ortega (2004) el “círculo de desmotivación”.

Cuando las relaciones (con profesores/as y compañeros/as) son adecuadas, representan una importante fuente de apoyo y motivación para el aprendizaje. Cuando el clima que se vive en la escuela está caracterizado por bajas expectativas sobre el éxito del trabajo educativo y por relaciones escasamente cooperativas, de diálogo o de apoyo entre los miembros del equipo docente, es más probable que, paralelamente, se susciten situaciones conflictivas al interior de la escuela, de agresión o violencia (Aguilera, A.; Muñoz, G. y Orozco, 2007). Es importante poner especial atención en lo pedagógico y en la formación docente para evitar lo que ha señalado el informe TALIS 2009: los maestros de secundaria dejan de lado las formas de trabajo adaptadas a las necesidades individuales de los alumnos y las actividades que requieren una participación más activa de éstos (OCDE, 2009).

5.2.1.3 Comportamientos indisciplinados

La disciplina escolar es un fenómeno complejo de carácter instrumental que tiene como objetivo el orden y el control de los miembros de la comunidad educativa. Busca crear las condiciones necesarias para establecer procesos de enseñanza aprendizaje y de educación socio moral que conlleven a una integración social responsable crítica y cívica (Ortega, R., Del Rey, R., Córdoba, F. y Romera, E., 2008).

Figura 5.2.1.3. Porcentaje de respuestas del reactivo “En mi salón de clases”



La indisciplina aparece en el mismo porcentaje que la disrupción por lo que es necesario revisar la gestión de la disciplina, y al modelo de gestión institucional, pues los comportamientos que afectan la convivencia pueden surgir por no estar de acuerdo con las normas o porque no se sienten partícipes de ellas.

Es necesario recordar que para que las normas sean asumibles, deben haber sido democráticamente elaboradas y críticamente revisadas por todos los miembros de la comunidad. Cuando la disciplina es una forma de ejercicio de poder, los alumnos se sienten sujetos pasivos en asuntos que les afectan, no se identifican con el esfuerzo que hay que realizar para cumplir unas normas que ven como ajenas. Ortega (2003) plantea que, para que las normas sean asumibles, deben haber sido democráticamente elaboradas y críticamente revisadas por todos los miembros de la comunidad.

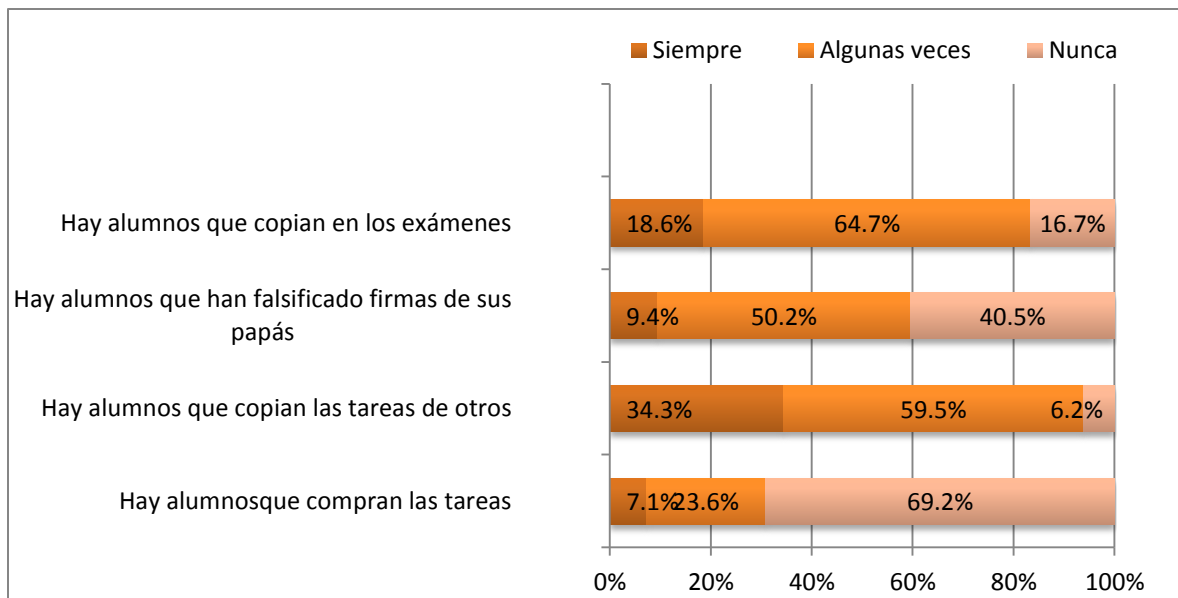
Es necesario revisar el reglamento del aula y la gestión de la disciplina pues en las secundarias la agresión entre estudiantes aumenta cuando la disciplina no es estricta; sucede lo contrario cuando se percibe que es estricta (Aguilera, et al., 2007). El informe PISA 2009 de la OCDE destaca el hecho de que las instituciones educativas que perciben un mejor clima escolar reportan mejores

puntajes de lectura, entre las características destacan un ambiente disciplinario. Y advierte de la necesidad de un comportamiento más positivo de los maestros y una mejor relación entre maestros y estudiantes para la mejora de un clima escolar (OCDE, 2009).

5.2.1.4 Comportamientos que atentan contra la legalidad

Son las acciones o comportamientos que atentan contra lo establecido legalmente, tales como: desigualdad en el proceso de selección, injusticia y falta de transparencia en la acreditación, incoherencia en la gestión de insumos y materiales, la inconsistencia o impunidad en la aplicación de las reglas, en el caso de las autoridades y el hecho de copiar en los exámenes, copiar las tareas, comprar las tareas, falsificar firmas, por parte de los alumnos.

Figura 5.2.1.4 Porcentaje de respuestas del reactivo “En mi salón”



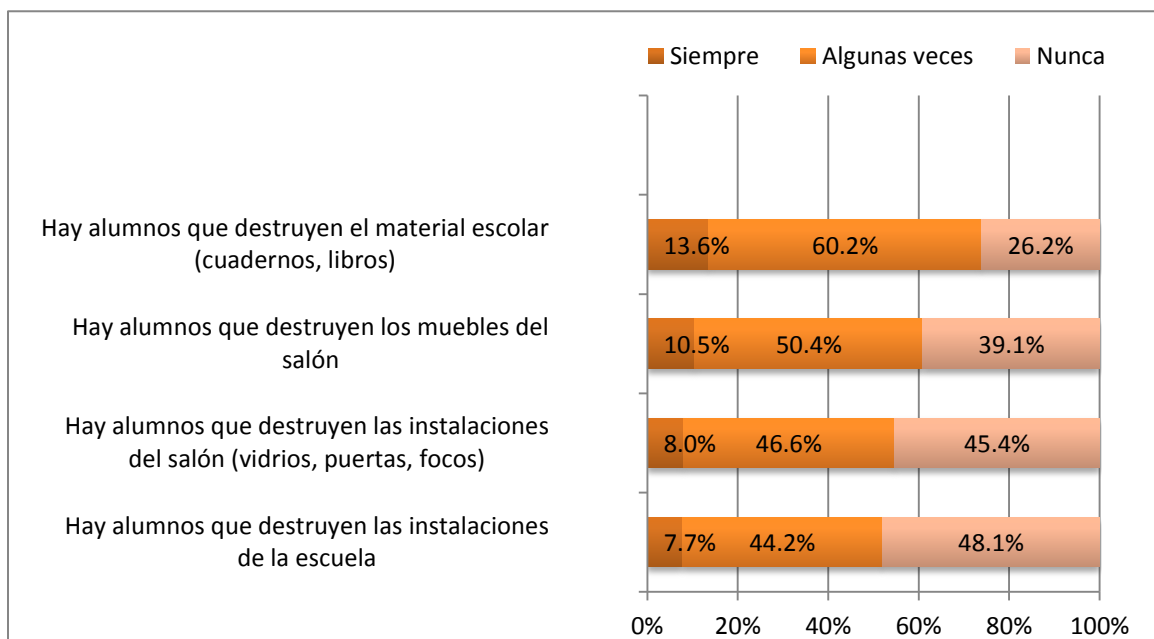
Los comportamientos que atentan contra la legalidad pueden ocasionar conflictos de convivencia, en los resultados se observa que, el 93% de los alumnos reconoce que se copian las tareas, el 90% que ha falsificado la firma de sus padres y el 83% reconoce que se copian en los exámenes. Siguiendo a Ochoa

y Diez-Martínez (2012) es necesario preguntarse si es la institución escolar la que en ocasiones detona la presencia de estos comportamientos, derivados de acciones como la indiferencia y la ausencia de normas claras ante tales conductas, las estructuras jerárquicas y poco colaborativas, la escasa preparación de los docentes en cuestiones disciplinarias y metodológicas, aunado al estrés derivado de las condiciones de trabajo. Un aprendizaje ético solo se puede dar si se desarrolla paralelamente en la familia, en la escuela y en las instituciones sociales.

5.2.1.5 Vandalismo

Se considera violencia indirecta dirigida hacia enseres u objetos dentro de la institución. Estos actos de destrozo no son más que un síntoma, la afloración de un desajuste entre norma y acto. TALIS revela que los directores dedican el 50% de su tiempo a resolver este tipo de hechos (2004) y es considerada como una de las conductas que interfieren con la enseñanza (OCDE, 2009).

Figura 5.2.1.5 Porcentaje de respuestas del reactivo “En mi salón”

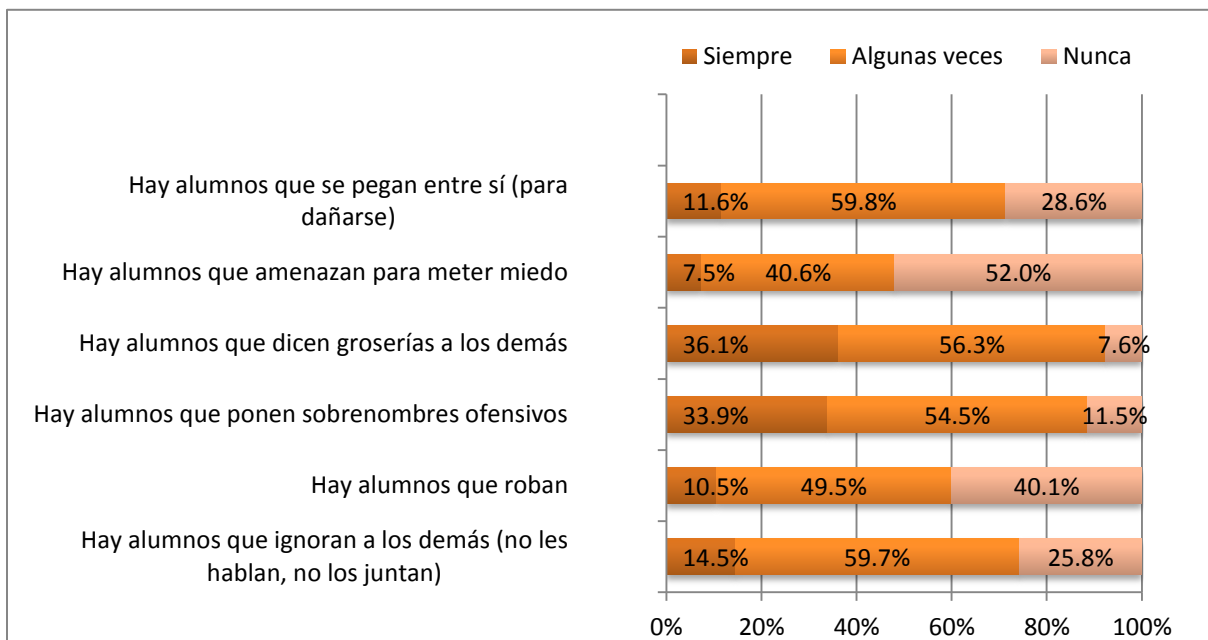


Los actos de vandalismo al interior de la escuela se registran en mayor medida en el salón de clases. El 60.2% de los alumnos percibe que hay alumnos que destruyen el material escolar (cuadernos y libros). Cuando el destrozo va dirigido intencionalmente hacia una persona en concreto se convierte en “violencia indirecta” de agresiones personales (Fernández, 1998).

Los actos de vandalismo se realizan a través de acciones alejadas de la violencia interpersonal, generalmente amparadas en el anonimato y que de forma aislada y puntual no suelen suponer un acto grave. Es por ello que normalmente no son susceptibles de intervención inmediata y ahí es donde radica especialmente el problema. Esta lentitud en actuar puede ser un error puesto que esos pequeños desperfectos sí que tienen importancia. Tarde o temprano se visualizará el resultado final del proceso desencadenado y este, a parte del costo económico que suponga, posiblemente afectará negativamente en mayor o menor medida a la convivencia en el centro escolar.

5.2.1.6 Comportamientos violentos

Figura 5.2.1.6 Porcentaje de respuestas del reactivo “En mi salón de clases”



Aparecen comportamientos violentos. Alrededor del 90% de los alumnos percibe la violencia verbal en el aula, el 75% manifiesta que hay alumnos que ignoran y el 62% percibe violencia física. Los resultados indican que el tipo de violencia que hay que atender en primer lugar es la verbal. La insuficiencia de la respuesta que la escuela tradicional suele dar cuando se produce la violencia entre iguales, contribuyen al problema y dificultan su superación. La violencia escolar puede aparecer cuando hay una tendencia a minimizar la gravedad de las agresiones, cuando se ignora la diversidad y cuando hay una respuesta insuficiente al problema de la violencia escolar (Díaz Aguado, 2005), también cuando el marco cultural no ofrece criterios de referencia para elaborar pautas claras de convivencia y la inconsistencia en la aplicación de las normas impide saber qué será considerado como correcto y qué como incorrecto (Ortega, et al, 1998).

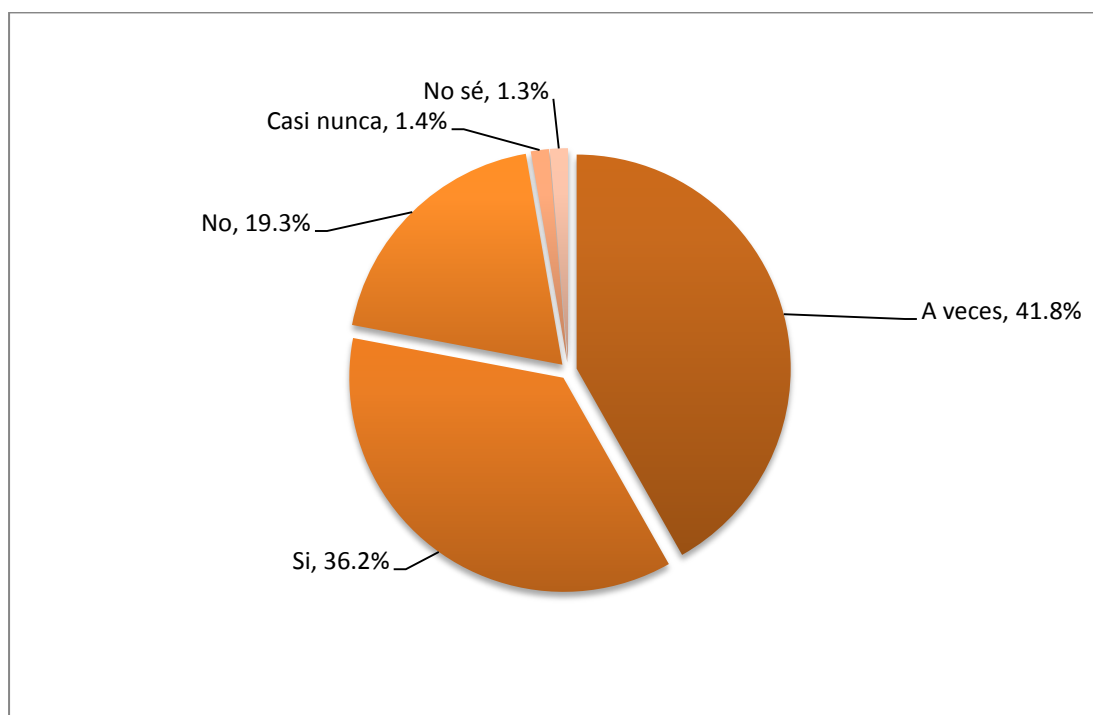
Siguiendo a Martínez-Otero (2006) se puede afirmar que aunque la convivencia es una condición para desarrollar la labor educativa, los conflictos que pueden suceder muchas veces dificultan la labor formativa de los docentes y de la institución.

5.2.1.7 Conflictos en el salón de clases

Se entiende el conflicto como aquellas situaciones en las que dos o más personas entran en oposición o desacuerdo, porque sus peticiones, valores, intereses, aspiraciones, deseos o necesidades son incompatibles o, al menos, se perciben como tales (Torrego, 2001). El conflicto debe ser percibido como natural e inherente a las relaciones humanas. Se considera una de las dimensiones más relevantes de la naturaleza organizativa de la escuela, un elemento necesario para la vida, que actúa como fuerza motivadora del cambio y el desarrollo (Jares, 1997), que debe ser visto como el punto de partida, contenido y escenario del aprendizaje social (Coronado, 2008), porque favorece la discusión, comunicación, cooperación y mejora de la comunidad escolar. (Jares, 2008). El conflicto se

concibe como una oportunidad para el cambio y el enriquecimiento (Ortega y Del Rey, 2006). Es positivo pues ofrece la oportunidad de practicar habilidades y estrategias que serán muy importantes para la construcción de las relaciones interpersonales satisfactorias. Es necesario porque abordado así, el conflicto es enriquecedor y útil (Monjas, 2009; Álvarez et al, 2007).

Figura 5.2.1.7 Porcentaje de respuestas del reactivo “¿En tu salón se producen conflictos?”

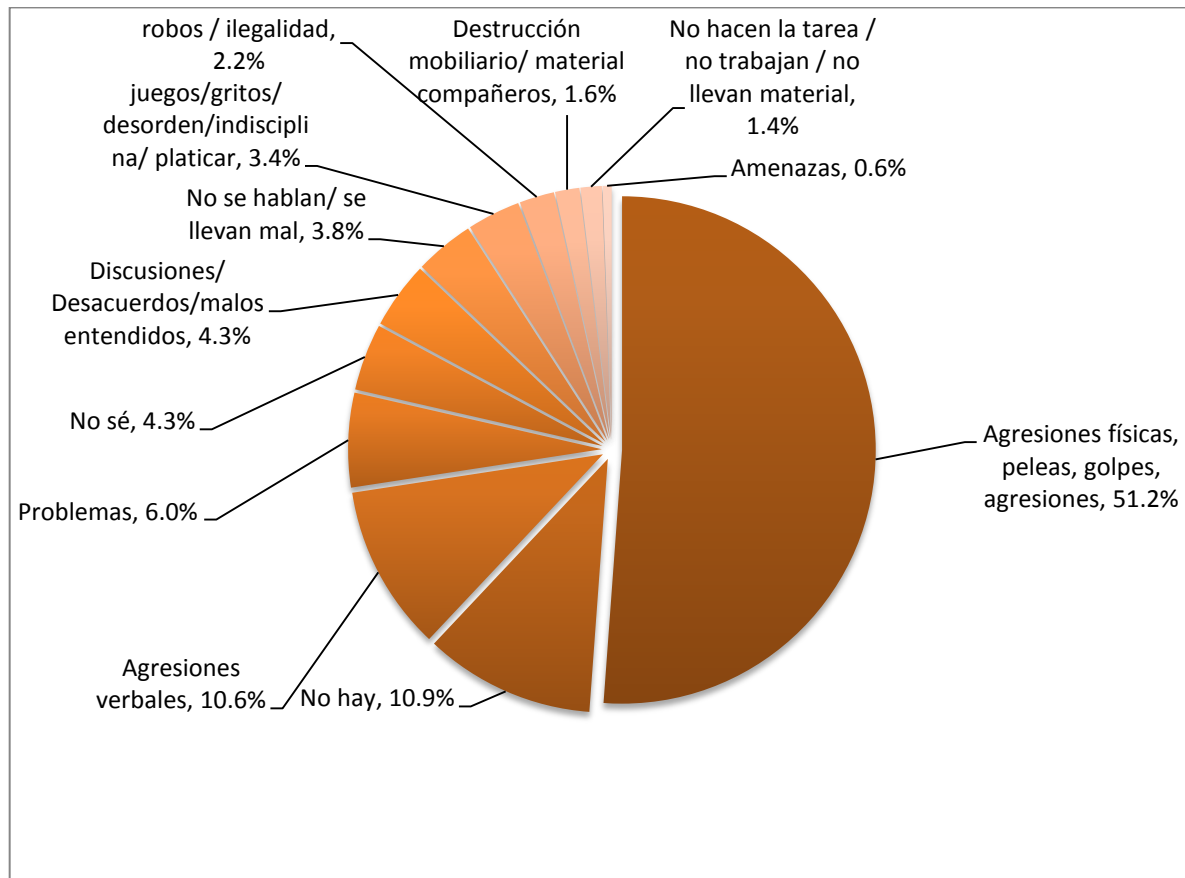


El 78% de los estudiantes opina que se producen conflictos en el aula (si, 36.2% y a veces 41.8%) el 20.7% opina que casi nunca ocurren o que no ocurren conflictos y el 1.3% no sabe si ocurren o no.

Los resultados sobre relaciones interpersonales en el centro escolar revelan que los comportamientos entre estudiantes van de la violencia física a la psicológica (Velázquez, 2005), mientras que otros concluyen que el tipo de violencia más habitual es la verbal (Álvarez-García, et al., 2010). Al preguntar

cuáles son los conflictos que ocurren en el aula los alumnos manifestaron lo siguiente:

Figura 5.2.1.7.1 Porcentaje de respuestas del reactivo “¿Cuáles conflictos se producen en tu salón de clases?”



Se observa que el 74.1% de los estudiantes perciben que los conflictos en el aula escolar están relacionados hacia algún tipo de conductas violentas (agresiones físicas 51.2%, agresiones verbales 10.6%, discusiones 4.3%, no se hablan 3.8%, robos 2.2%, destrucción de mobiliario y materiales, amenazas 0.6%), el 15.1% opina que no hay conflictos o no saber si los hay, el 9.4% opina que los conflictos que ocurren tienen relación con la indisciplina o con problemas y sólo el 1.4% percibe que los conflictos que ocurren están relacionados con el trabajo en clase (no trabajar en clase, no llevar tarea, no llevar el material).

Se coincide con Velázquez (2005) al afirmar que en el salón de clases los comportamientos entre estudiantes van de la violencia física, al a violencia psicológica. Una de las causas puede rastrearse en los resultados de la prueba “Excale09” (INEE, 2009) al señalar que en el caso de las diferentes habilidades y conocimientos en formación cívica y ética, los estudiantes presentan un menor dominio de los valores para la convivencia social y democrática, y del respeto de las diferencias sociales y culturales.

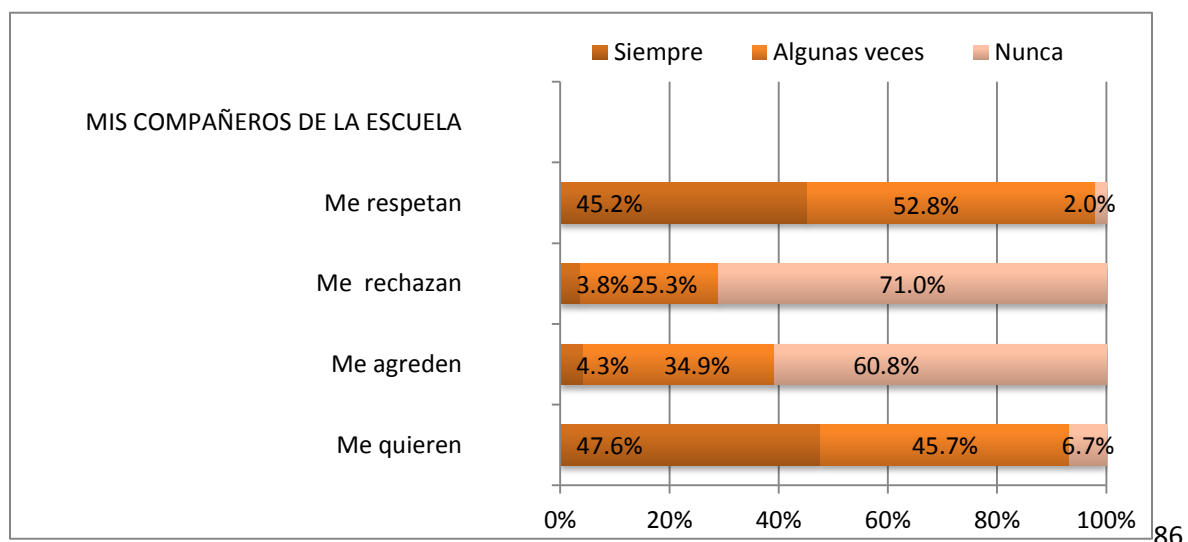
5.2.2 Mesosistema

El mesosistema, amplía las interrelaciones de contextos admitiendo dos subsistemas interrelacionados en los que la el alumno vive y participa, el aula y el centro escolar.

5.2.2.1 Lazos entre compañeros y maestros

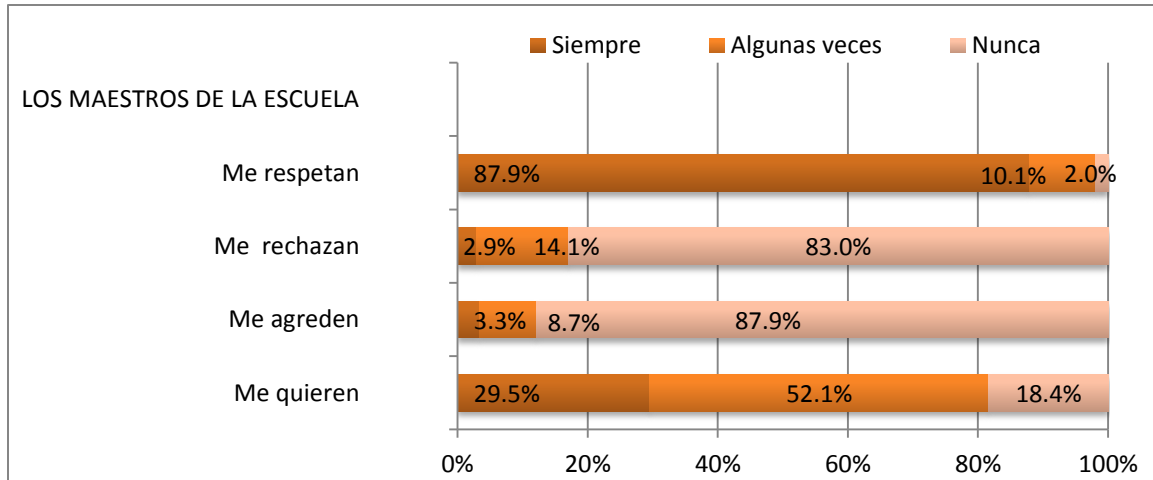
Las relaciones son una necesidad para la supervivencia del ecosistema porque es parte esencial de toda organización. Todas las relaciones son necesarias coexisten y se alimentan mutuamente, originando relaciones en bucle que mejoran las organizaciones.

Figura 5.2.2.1.1 Porcentaje de respuestas del reactivo “Mis compañeros de la escuela”



Los estudiantes manifiestan lazos de respeto y estimación entre compañeros (90%).

Figura 5.2.2.1.2 Porcentaje de respuestas del reactivo “Los maestros de la

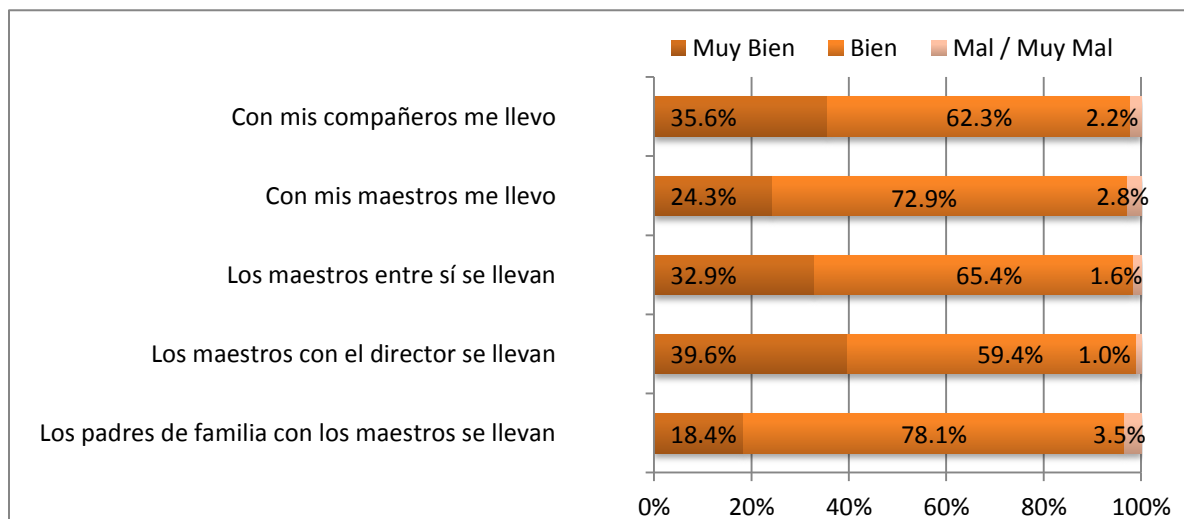


escuela”

El 98% de los alumnos manifiesta sentirse respetado y el 81% querido, por el maestro.

5.2.2.2 El ambiente escolar en el mesosistema

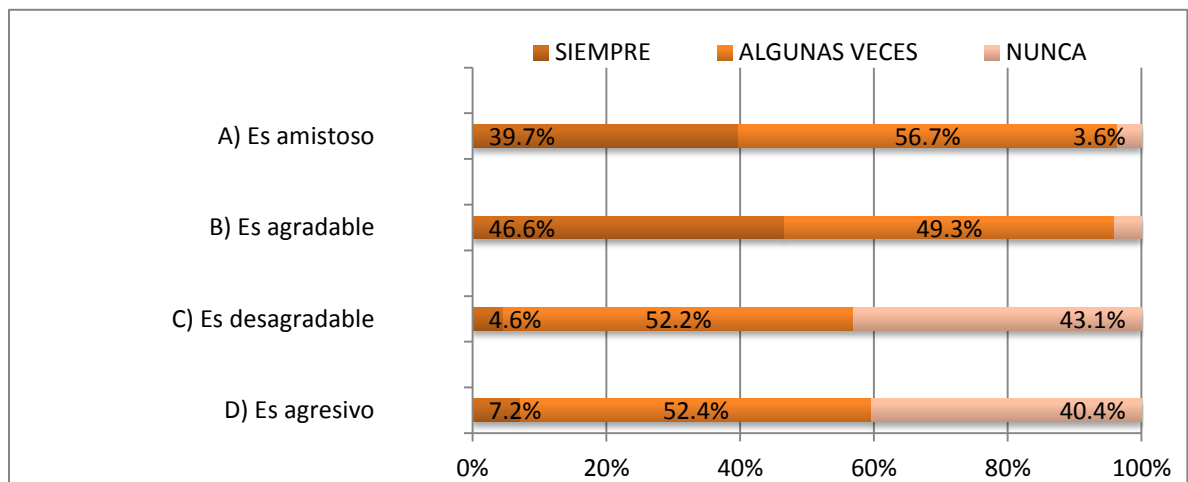
Figura 5.2.2.2.1 Porcentaje de respuestas del reactivo “Percepción del ambiente escolar”



En lo referente al sistema relacional alrededor del 98% de los alumnos percibe que las relaciones entre pares, alumno – maestro, maestro – maestro, maestro – director y padres de familia – maestro son muy buenas o buenas.

Isabel Fernández (2010) señala que el clima del centro no es predictor del clima en las aulas. Sin embargo, el clima del aula es predictor de un buen clima de centro. A pesar que el centro tenga buen clima de centro, hay que producir buenos climas de aula, que es la unidad de análisis de la convivencia. Esto supone un buen tratamiento de la diversidad, unos procesos de instrucción inclusivos y oportunidades de éxito y progreso para los alumnos. También exige unos ambientes ordenados donde la disrupción no impida el aprendizaje.

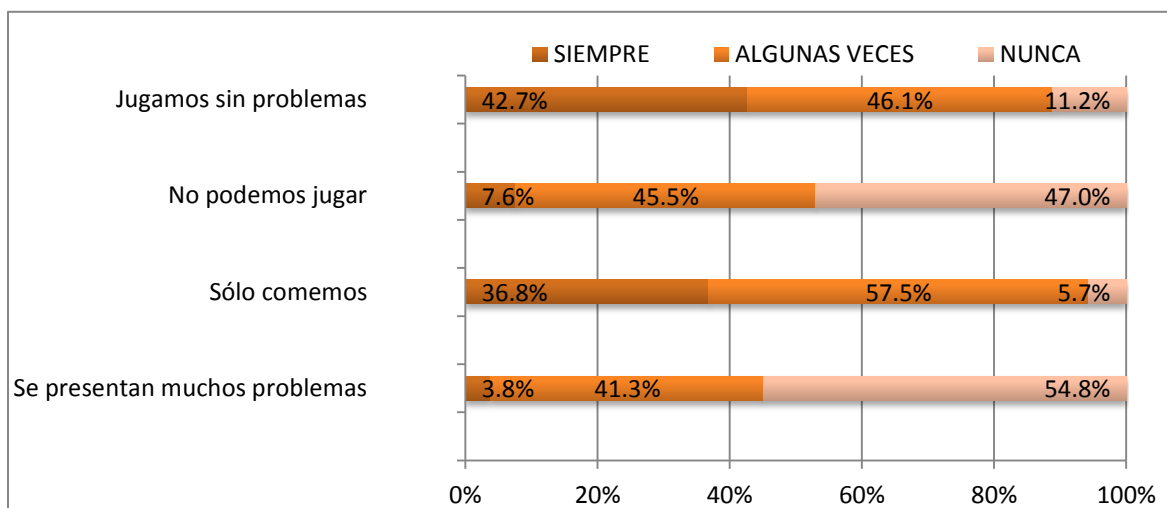
Figura 5.2.2.2 Porcentaje de respuestas del reactivo “El ambiente de mi escuela”



La opinión de los alumnos encuestados se observa que la gran mayoría de los alumnos percibe el ambiente escolar como amistoso y agradable siempre o algunas veces. Destaca también el hecho de que más de la mitad de los alumnos lo considera desagradable y agresivo algunas veces o siempre. El porcentaje de alumnos que perciben el ambiente escolar como amistoso o agradable “algunas veces” (50%) es similar a quienes perciben el ambiente escolar desagradable o agresivo.

Otro de los escenarios escolares es el patio de recreo, considerado como un escenario no formal, donde se pueden realizar actividades de tiempo libre y un espacio fundamental de desarrollo, que llega a representar una parte importante en la vida de los estudiantes (Ortega y del Rey, 2004).

Figura 5.2.2.2.3 Porcentaje de respuestas del reactivo “Durante el recreo los alumnos”



La gran mayoría de los alumnos (94%) en el recreo sólo comen, y perciben que pueden jugar sin problemas (88%). Destaca el hecho de que un alto porcentaje de alumnos (40%) percibe el recreo como un espacio donde algunas veces no pueden jugar y se presentan muchos problemas. Es importante destacar que el juego o la actividad lúdica puede favorecer la adquisición de competencias sociales y el desarrollo de comportamientos socioafectivos, cuando se entiende como una actividad que facilita los procesos de enseñanza aprendizaje que integran el desarrollo general de los niños (Ortega y del Rey, 2004).

El informe nacional sobre violencia de género en educación (SEP – UNICEF, 2009) concluye que poco más del 25% de las alumnas no pueden jugar en el recreo, son violentadas y excluidas. El porcentaje de alumnos que no pueden jugar en el recreo o que perciben que se presentan muchos problemas es cercano

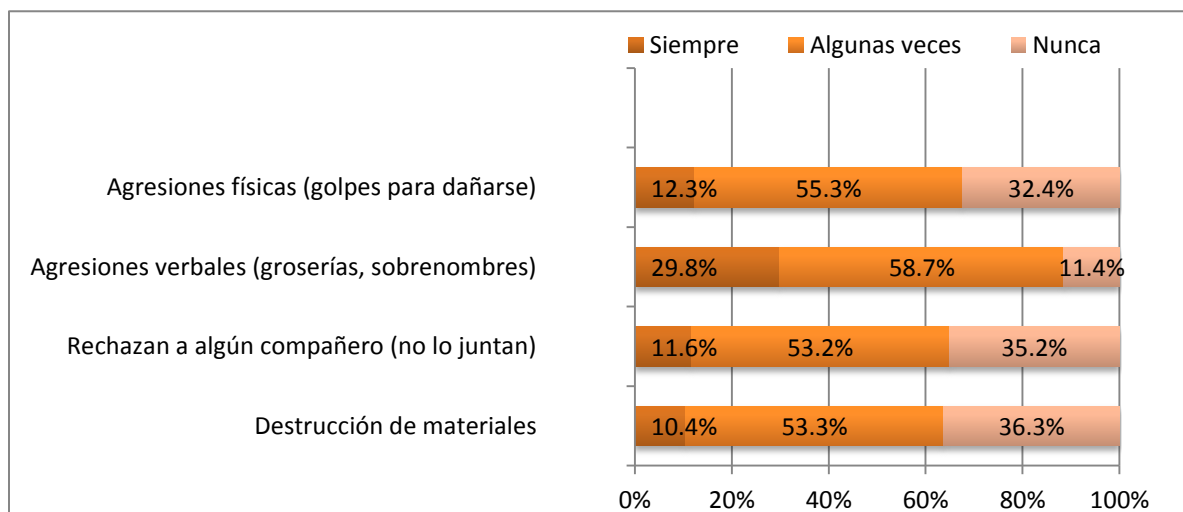
al 50%, el 94.3% de los alumnos percibe el recreo como un espacio de sedentarismo o pasividad pues manifiestan únicamente comer en dicho espacio.

Resulta importante reflexionar sobre las aportaciones, que desde la organización escolar, se puede contribuir a la construcción de la convivencia democrática e inclusiva también durante el tiempo de recreo escolar. Es necesario romper con la concepción del recreo como un espacio exclusivo de los alumnos y, además de que los varones son los que tienen mayores posibilidades de realizar actividades físicas. Para lograrlo, es necesario que los adultos estimulen iniciativas que para coordinar los patios de recreo, las actividades individuales y prácticas sociales que se presentan en este espacio escolar.

5.2.2.2.4 Comportamientos frecuentes que afectan la convivencia

Este bloque de preguntas se refiere a la opinión de los alumnos sobre las conductas más frecuentes en el centro escolar y el lugar de ocurrencia.

Figura 5.2.2.6 Porcentaje de respuestas del reactivo “¿Cuáles conductas son más frecuentes entre los alumnos?”



En la figura anterior se puede observar que de los comportamientos percibidos como frecuentes por las alumnas y alumnos destacan las agresiones

verbales (89%), seguidas de las agresiones físicas (68%), rechazo (65%) y destrucción de materiales (64%), lo que hace necesaria la intervención a través de un programa para la convivencia.

En el centro escolar, más no en el aula, las agresiones verbales son las más habituales, estos resultados coinciden con los resultados obtenidos por Álvarez García, et al., (2010) al afirmar que el alumnado de secundaria de 7 escuelas de Asturias perciben como más habitual la violencia verbal. Los resultados obtenidos coinciden con los mostrados en los principales informes diagnósticos sobre violencia escolar publicados. Este resultado advierte la necesidad de trabajar con el alumnado especialmente este tipo de comportamiento, tan extendido.

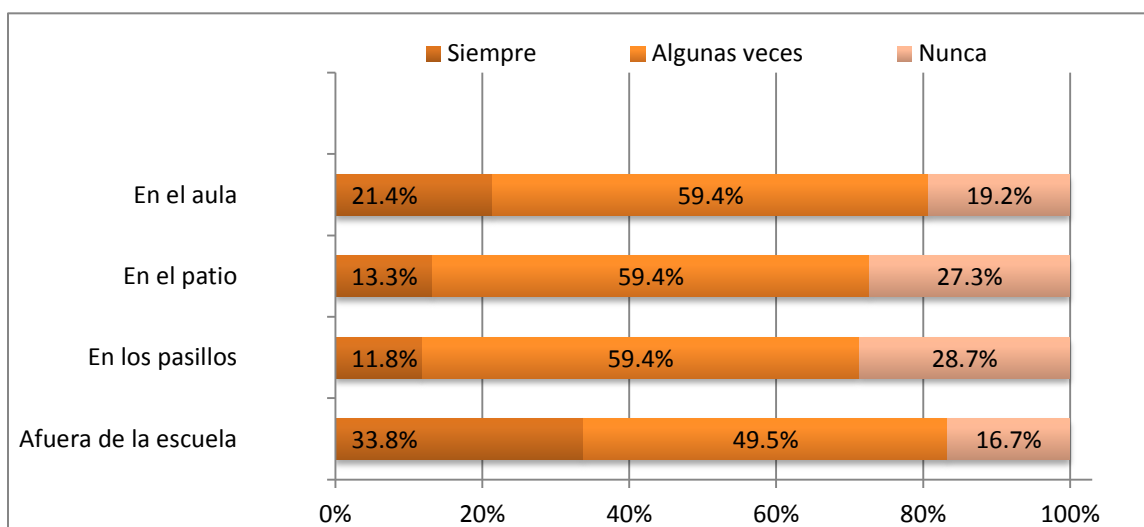
La convivencia escolar está cimentada en la dignidad humana y el respeto y reconocimiento de los derechos humanos y de las formas de participación democráticas, se observa que es necesario redoblar esfuerzos en la educación cívica y ética de los alumnos de secundaria, ahondar en las cuestiones pedagógicas, realizar programas de intervención expresamente diseñados para mejorar las habilidades comunicativas y de interacción de los estudiantes.

Se coincide con Aguilera, A. et al., (2007) cuando concluyen que las formas más comunes de expresión de violencia son las agresiones verbales y físicas, las cuales parecen estar determinadas por la organización escolar de la institución, cuando no hay esquemas o pautas claras de convivencia y cuando maestros o directivos no se involucran en atender estas situaciones.

5.2.2.7. Lugar de ocurrencia

La convivencia también se construye más allá del aula: pasillos, canchas, baños, salas de profesores, entradas y salidas, entre otros, son espacios que deben considerar la organización del centro escolar.

Figura 5.2.2.2.5 Porcentaje de respuestas del reactivo “¿En dónde se producen?”



La información suministrada por los alumnos indica que uno de los lugares donde más ocurren conflictos es afuera de la escuela (85%), seguido por el aula (81%), patio (73%) y pasillos (72%). Esto podría indicar que los conflictos escolares que se presentan en el aula, en los pasillos y patios no se solucionan al interior de la escuela, se solucionan en el exterior.

Es interesante observar que investigaciones recientes apuntan que los maestros refieren que el lugar donde más conflictos suelen darse entre las alumnas es el patio (39.8%), seguido por los pasillos, el salón de clases y los baños (SEP – UNICEF, 2009). Las aulas aparecen como el segundo lugar en donde ocurren conflictos lo cual hace dudar que el aula de clases siga considerándose como una zona segura bajo la presencia y responsabilidad de los maestros. Más bien pareciera necesario orientarse hacia los señalamientos de Lockwood, y Arnette y Walsleben (1997 y 1998, citados por Zabalza, 2002) al indicar que estudiantes y profesores perciben las áreas y de recreo y las aulas como los lugares más inseguros de la escuela, donde es más probable que se produzcan conductas violentas.

Se observa un proceso de normalización de la violencia pues en las secundarias no se asume que hay fenómenos que perjudican las finalidades que la educación se propone, por lo tanto no se está en condiciones de afrontar con seguridad y ayuda externa su eliminación, modificando las prácticas en las que dichos acontecimientos emergen (Ortega, 2003). Cuando no se puede percibir la violencia, no se puede romper su círculo vicioso.

Es imprescindible un buen clima escolar para el desarrollo de procesos de enseñanza y estrategias de aprendizaje en un entorno adecuado, favorecer la adquisición de competencias, fomentar el trabajo cooperativo estableciendo relaciones positivas y de confianza, en definitiva desarrollando un aprendizaje social y emocional (Coscojuela, 2010).

Se debe tener en cuenta que la construcción de un clima y ambiente favorable para la construcción de convivencia es responsabilidad de los directivos, profesores y de la comunidad educativa, se proponen como uno de los principios para el fortalecimiento del clima de convivencia una organización escolar que deba crear las condiciones que permitan a los niños y jóvenes, ampliar su capacidad de acción y reflexión en el mundo en que viven, de modo que puedan contribuir a la transformación de ese mundo.

5.3 Organización escolar

Este apartado se muestra los resultados correspondientes a las estructuras de participación, resolución de conflictos y gestión de la convivencia.

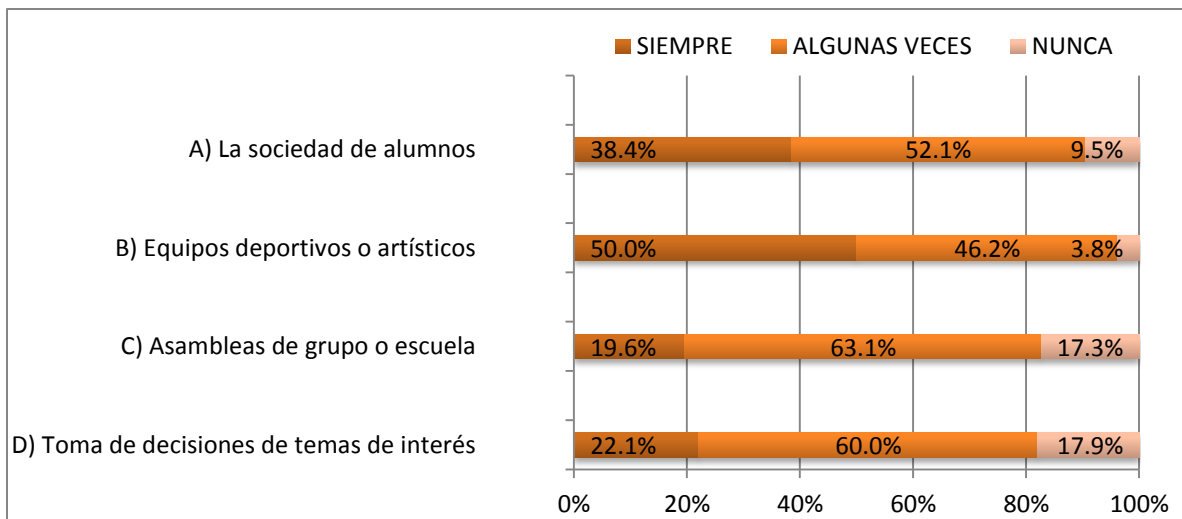
5.3.1 Estructuras de participación

El modelo ecológico de la convivencia escolar depende de la existencia de las interconexiones entre los subsistemas de la convivencia, por lo tanto, se requiere de una participación conjunta de los diferentes actores y contextos y de

una comunicación entre ellos. La participación democrática de toda la comunidad educativa ofrece una oportunidad extraordinaria para intervenir en la prevención de los conflictos y para invitar a los distintos sectores implicados a participar y a corresponsabilizarse en el buen funcionamiento de la institución.

La participación debe ser concebida como un proceso gradual de aprendizaje mediante el cual los niños comparten con los adultos las decisiones que les afectan, tanto en la vida propia como en la comunidad en la que vive, no es un fin en sí misma sino un medio para que los estudiantes ejerzan su derecho a la ciudadanía y construyen la democracia. Debe entenderse no sólo como el hecho de “formar parte” sino también de “tomar parte”. (Hernández, R., 2010).

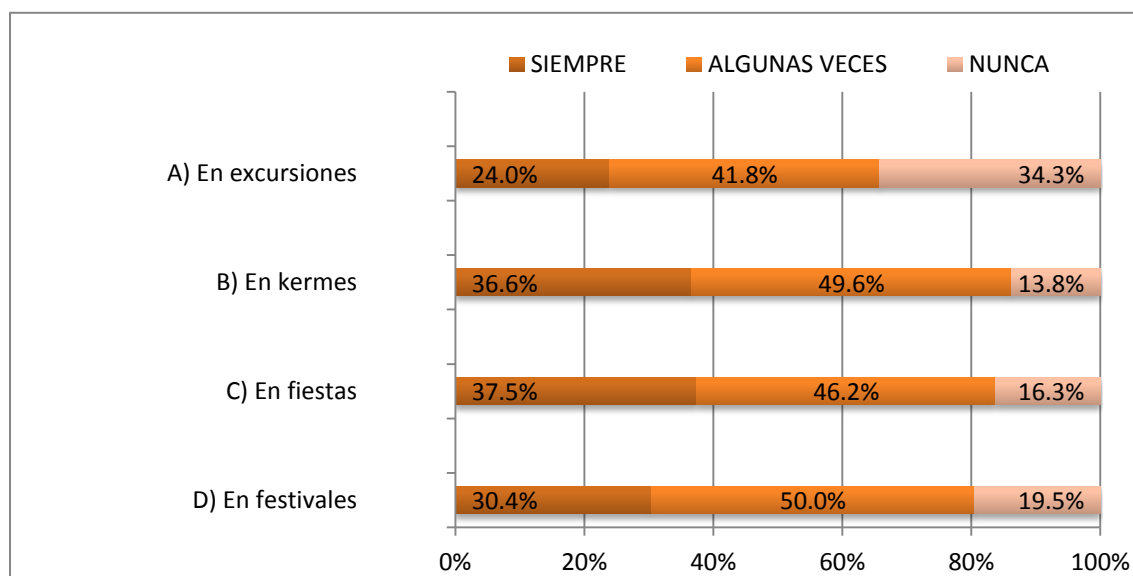
Figura 5.3.1.1 Porcentaje de respuestas del reactivo “En esta escuela los alumnos participan en:”



Al preguntarle a los alumnos sobre las formas de participación (Figura 5.3.1.1) La información suministrada indica que la mayoría del alumnado (90%) participa activamente en en equipos deportivos o artísticos y en la sociedad de alumnos. El porcentaje de participación disminuye cuando se trata de asambleas de grupo o escuela y a la hora de tomar de decisiones que les interesan, hay un alto porcentaje de participación en la toma de decisiones de temas de su interes

La participación en lo deportivo o artístico y en la sociedad de alumnos se considera una fortaleza de las instituciones pues son espacios establecidos en lo que se podrán tratar temas convivenciales. La participación de los estudiantes en las estructuras diseñadas para ellos ocasiona una mejora de la capacidades y potencialidades personales, autonomía progresiva, creatividad, experimentación, se incrementan las relaciones personales y el intercambio de ideas, se aprenden valores democráticos, participativos y libertarios, se observa la infancia como un sujeto activo social.

Figura 5.3.1.2 Porcentaje de respuestas del reactivo “Cuando hay actividades en tu escuela, participas”



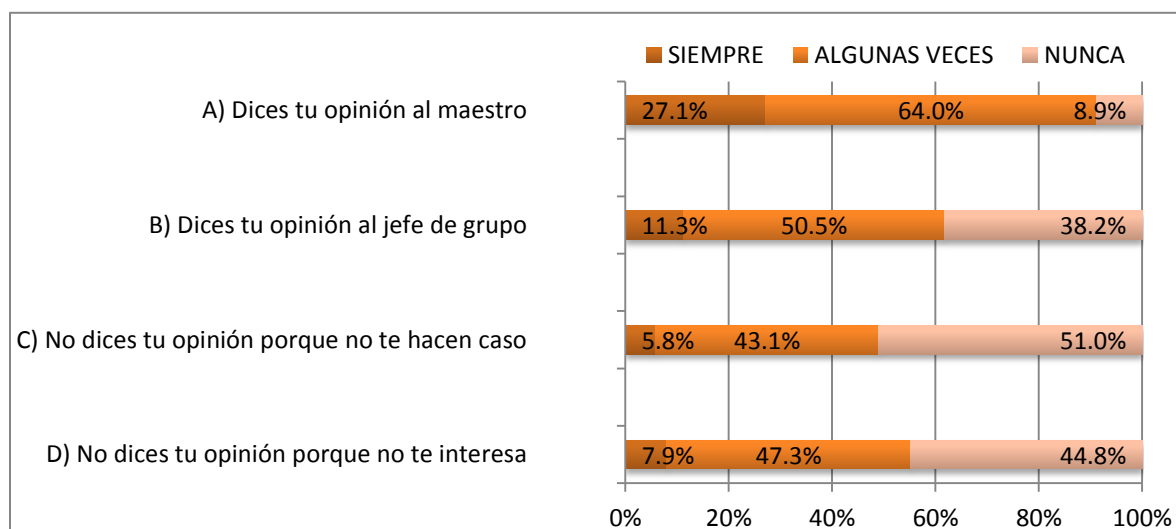
En cuanto a la implicación en las festividades y actividades recreativas, se observa que los alumnos participan en kermeses, fiestas, festivales y excursiones, se considera una fortaleza institucional que pudiera ser una de las vías para el aprendizaje de la convivencia escolar donde se involucre a todos los miembros de la comunidad educativa. La convivencia, no se refiere a espacios de esparcimiento, sino que es parte medular del acto educativo, relacionándose con el aprendizaje y la formación de la democracia participativa e incluyente.

Las fiestas, las excursiones, los festivales y las kermeses pueden ofrecer ocasiones para el ejercicio de la empatía y la solidaridad que deben acompañar los esfuerzos escolares para enseñar a vivir juntos. Sin embargo si no se ligan estas actividades con los contenidos de una educación para la convivencia la participación solo será decorativa.

5.3.1.3. Formas de participación en la toma de decisiones importantes.

En la figura 5.3.1.3 se observa que los alumnos destacan a los maestros como una figura a la cual los alumnos externan su opinión a la hora de tomar decisiones (90%), el que los alumnos puedan discutir temas de su interés (87%) y que haya reuniones para buscar soluciones (73%). También se observa que un alto porcentaje (cerca del 50%) que no dice su opinión porque no le hacen caso o no le interesa.

Figura 5.3.1.3 Porcentaje de respuestas del reactivo “Cuando se discuten y toman decisiones que consideras importantes, ¿cuáles son las formas en que participas?”



Cerca de la mitad de los estudiantes manifiestan no participar porque no les interesa o no les hacen caso, habría que reforzar el derecho que tienen los niños a expresar sus opiniones y ser tomada en cuenta en los asuntos que les afectan,

el derecho a la libertad de expresión (UNICEF, 2006) y dotar a la escuela de un modo de funcionamiento que estimule la participación de los alumnos en la toma de decisiones (UNESCO, 2001).

Los resultados de la prueba “Excale09” (INEE, 2009), sobre la materia de cívica y ética, permiten observar como una posible causa del desinterés y falta de escucha en la toma de decisiones el que los estudiantes de tercer año de secundaria no adquieran suficientes conocimientos sobre las formas de participación social y política y, acerca de las atribuciones y responsabilidades de las autoridades. No logran reconocer qué es la democracia y los beneficios de la participación para influir en las decisiones políticas. No reconocen los valores de solidaridad, respeto, tolerancia y libertad. El reto como se advierte es también pedagógico.

Se considera que no se puede hablar de una participación del estudiantado a la hora de tomar decisiones importantes, siguiendo la escala de Hart (1993) el grado de participación que se puede inferir es el escalón 3: *Participación política de forma sin contenido*. Es necesario tener en cuenta los tres principios de la participación propuestos por Doménech y Viñas (1994, citado por Torreño; 2007)

1. La participación y la educación son elementos que se complementan.
2. La educación es un proceso eminentemente participativo y la participación es una forma de educación.
3. La autonomía de los centros debe basarse en la participación, justificada por un modelo educativo de corresponsabilidad de todos los sectores de la comunidad educativa.

5.3.2 Estructuras de resolución de conflictos.

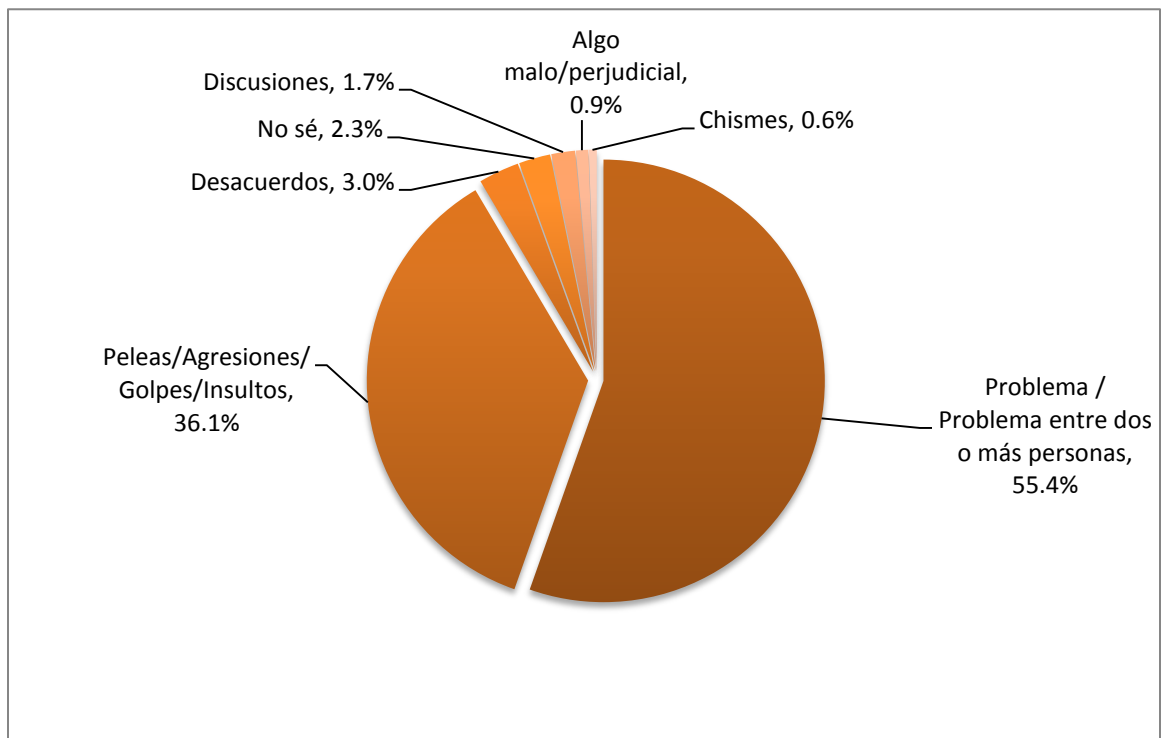
Este rubro contempla cinco preguntas: qué es un conflicto, la forma de resolución de problemas de convivencia, la participación del alumnado y la

participación del profesorado ante una situación de conflicto, y las redes de apoyo.

El conflicto forma parte de la naturaleza organizativa de la escuela y es una de sus dimensiones más relevantes, se establece como un elemento necesario para la vida, que actúa como fuerza motivadora del cambio y el desarrollo.

Al preguntar sobre que es un conflicto (Figura 5.4) los estudiantes refieren que son problemas/ problemas entre dos o más personas 54.4%, que son peleas agresiones golpes e insultos 36.1%, desacuerdos 3%. Ninguno lo menciona como algo positivo.

Figura 5.3.2.1 Porcentaje de respuestas del reactivo “¿Qué es un conflicto?”

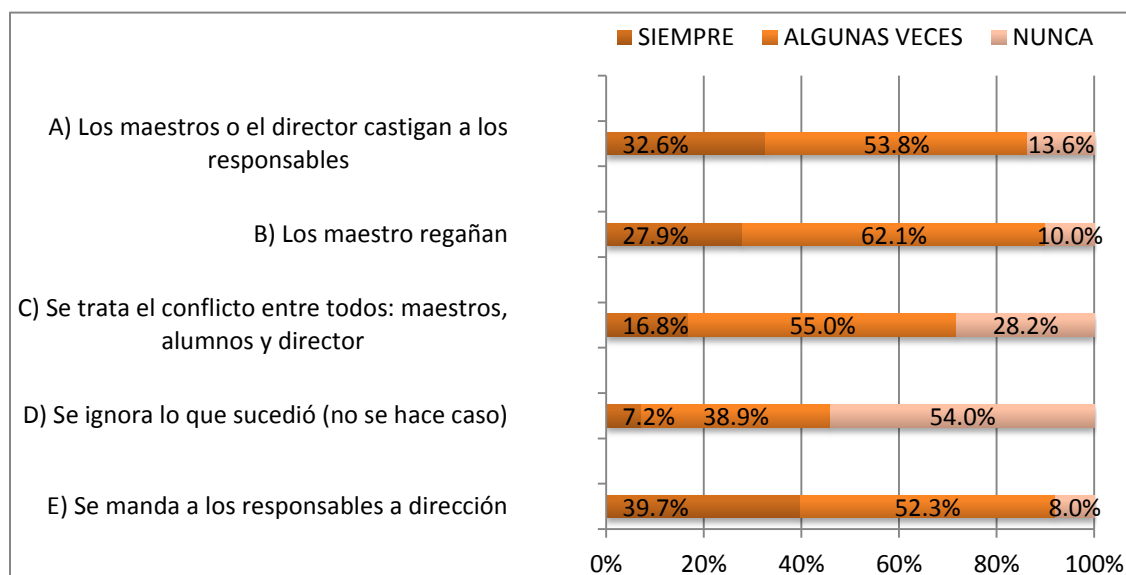


La percepción negativa que tienen los estudiantes acerca del conflicto apunta hacia una tradición escolar que niega y elimina los conflictos, considerándolos como situaciones disfuncionales que requieren la puesta en marcha de mecanismos de vigilancia, control y sanción (Coronado, 2008). La

imposibilidad de ver al conflicto como una oportunidad de enseñanza y cambio limita las relaciones dentro del centro escolar. Es necesario educar mediante el conflicto, mediante la contraposición de dos subjetividades ante un mismo evento y la búsqueda de una solución satisfactoria para los implicados (Ortega y Del Rey, 2006).

Se les preguntó a los alumnos como se abordan generalmente los problemas de convivencia en su escuela, los resultados se observan en la siguiente figura.

Figura 5.3.2.2 Porcentaje de respuestas del reactivo “Cuando se presenta algún problema de convivencia en tu escuela, generalmente”



El 72% de los alumnos percibe que los problemas de convivencia se tratan entre todos: maestros, alumnos y director. Pero destaca también que las alumnas y alumnos perciben que los maestros mandan a los responsables a dirección (92%), regañan (90%), los maestros o el director castigan a los responsables (86%) y que ignoran lo que sucedió (46%).

Siguiendo los modelos de gestión de la convivencia propuestos por De Vicente (2010) se observa que los alumnos perciben características de los tres

modelos propuestos (pasivo, punitivo, democrático), se puede decir que la observación de la convivencia tiene tintes democráticos pues casi tres cuartas partes de los alumnos perciben su participación, la de los maestros y el director cuando se tratan problemas que afectan la convivencia. Se observa también que cerca de la mitad de los estudiantes perciben un modelo pasivo donde no se contempla la observación de los problemas de convivencia, ni sus medidas preventivas, lo que trae como consecuencia que predomine la descoordinación e improvisación a la hora de tratar los conflictos. El ignorar lo sucedido en el caso de los maestros puede deberse al desconocimiento de la naturaleza de las acciones disconvivenciales y de carecer de competencias pedagógicas para abordarlas (Peiró, 2009).

Se percibe en mayor medida un modelo punitivo que deposita todo su poder reeducativo en la aplicación de sanciones (mandar a la dirección, regañar, castigar) cuya responsabilidad en la resolución de los problemas de convivencia recae en el profesorado y directivo.

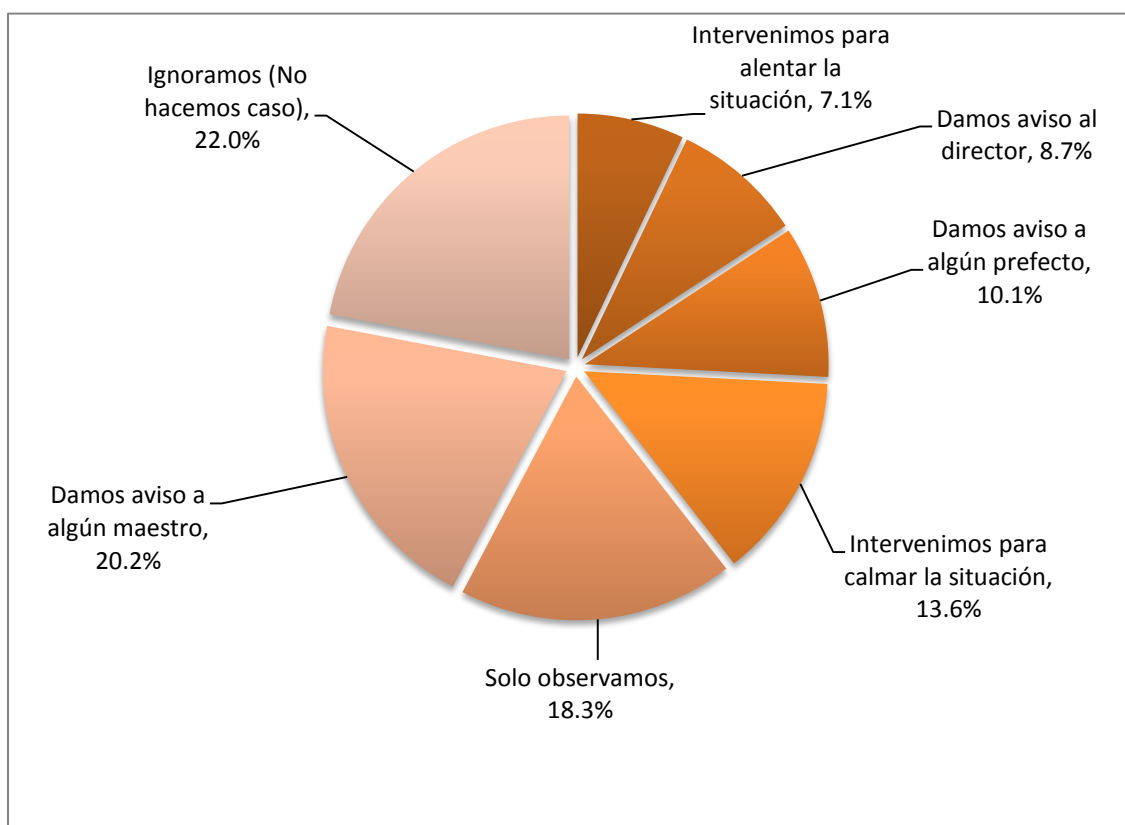
La aplicación de modelos de gestión de la convivencia de tipo punitivo construye en los estudiantes una moral heterónoma y un concepto de justicia punitiva que debe ser aplicada por la autoridad y que subraye el pago por la infracción por parte del infractor. Es importante destacar que la forma en que se gestione y organice la gestión de la convivencia en la escuela (pasivo, punitivo o democrático) socializará de modo muy diferente a los estudiantes.

Se considera necesaria la aplicación de un modelo democrático de gestión de la convivencia que promueva la moral autónoma de los estudiantes, que sea capaz de subrayar la reparación, reconciliación y resolución a través de una justicia redistributiva centrada en el infractor, en la víctima y en su relación, cuyas consecuencias vayan orientadas al futuro.

Así como desarrollar metodologías para el aprendizaje que fomenten la colaboración entre iguales, la reflexión personal, la búsqueda de soluciones alternativas a los problemas, el diálogo, el contraste de pareceres, la relación interpersonal respetuosa. Estas características son propias del trabajo cooperativo, las dinámicas de grupo, el trabajo en equipo, etc. (Calvo, 2003).

5.3.2.3 Actuación de los estudiantes ante los conflictos que afectan la convivencia.

Figura 5.3.2.3 Porcentaje de respuestas del reactivo “Escribe dentro del paréntesis la letra que indique lo que hacen los alumnos ante los hechos que se describen”



El porcentaje de alumnos que enfrentan de una forma pasiva el conflicto (solo observamos, lo ignoramos y alentamos la situación) es de 40.3%, aunado al 7.1% que lo afronta de forma negativa (interviene para alentar la situación) son cerca de la mitad de los estudiantes en esta situación, lo cual tiende a agravar los

conflictos convivenciales. El 39% de los alumnos recurre a alguna autoridad (maestro, prefecto o director) para que se responsabilice de la resolución del conflicto y solo el 13.6% de los alumnos interviene para calmar la situación.

Los espectadores valoran el fenómeno de la violencia escolar como algo grave y frecuente (Ortega, 2002) lo que lleva a pensar que esta relación daña y llena de miedo a los jóvenes, aunque no se vean involucrados en el conflicto propiamente dicho. Al respecto Ortega señala que “no hay nada peor que huir de los conflictos que quiebran el vínculo social incrementando el riesgo de la violencia” (Ortega, 2003: 6). El problema de las víctimas y los agresores es llegar a serlo. Hay que educar en el respeto y la convivencia pacífica para no llegar a ambos comportamientos. Olweus (1993), señala que el abuso y la victimización pueden tener efectos a largo plazo de ahí la importancia de afrontarlos a tiempo en los centros.

5.3.3 Gestión de la convivencia

5.3.3.1 Percepción del alumno ante las actuaciones del profesor.

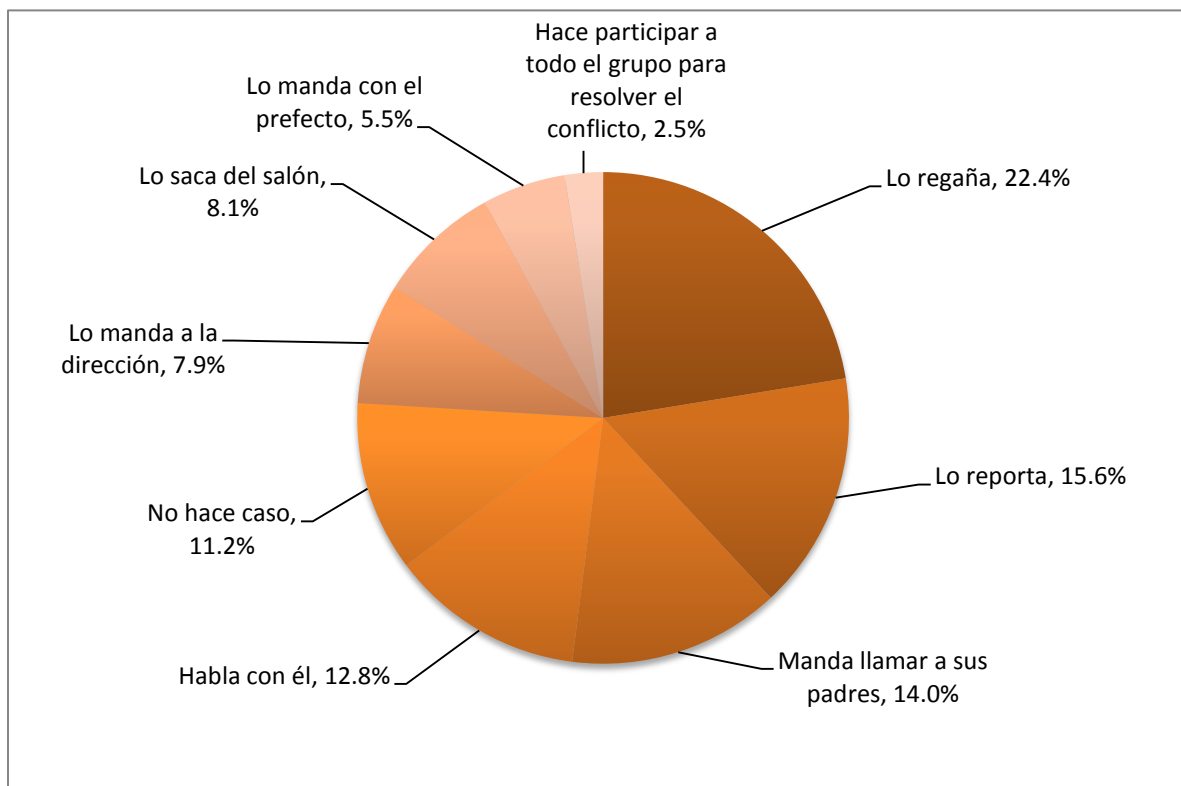
El conflicto puede ser un factor fundamental para el cambio y el desarrollo organizativo de los centros de carácter democrático, participativo y colaborativo si se afronta de forma positiva y no violenta (Jares, 1997). Desde esta perspectiva el profesorado tiene como objetivo específico dentro de su área, tratar de que el alumnado sea capaz de relacionarse con las personas de su entorno, estimulando el sentido de la libertad y responsabilidad en relación con el entorno social y el respeto a las normas de convivencia democrática.

El estilo de enseñanza ha de lograr un clima agradable, activo y alegre que haga satisfactorio el trabajo escolar y ayude a resolver las diferentes situaciones conflictivas dentro del grupo. Un estilo democrático favorecerá la buena

convivencia desarrollando actitudes positivas pero, además, el profesorado necesitaría una formación adicional.

En este ítem se le preguntó al estudiante cuales eran las actuaciones del profesor ante conductas de los alumnos que afectan la convivencia: cuando un alumno rechaza a un compañero, lo ignora, le interrumpe, lo insulta, le pega, le poner sobrenombres, lo amenazar, le roba, impide dar clases, la autoridad del profesor, no realiza las tareas, no trae los materiales escolares, destroza el material y/o mobiliario, no trae uniforme, mastica chicle dentro del salón de clases, cuando está fuera de su lugar.

Figura 5.3.3.1 Porcentaje de respuestas del reactivo “Escribe dentro del paréntesis lo que hace el maestro ante los hechos que se describen”



El 22.4% de los alumnos percibe que el maestro actúa con regaños a la hora de resolver conflictos. El 15.6% lo reporta, el 14% manda a llamar a sus padres, el 12.8% habla con él, el 11.2% de los maestros no hace caso, el 7.9% lo

manda a la dirección, el 8.1% lo saca del salón, el 5.5.% lo manda con el prefecto y el 2.5% hace participar a todo el grupo para resolver los conflictos.

El modelo punitivo surge de una preocupación sobre la forma en que se relacionan los distintos actores del centro escolar, sin embargo, establece como solución un sistema de justicia punitivo, la aplicación normas y sanciones basadas en un sistema de relaciones jerárquico y excluyente. Los estudiantes de las secundarias generales estudiadas perciben que la resolución de conflictos se basa en sanciones. Al subrayar el pago por la infracción se ejerce una justicia punitiva centrada en el infractor y aplicada por la autoridad. Se observa una insuficiencia de la respuesta (modelo punitivo) que la escuela tradicional da cuando se producen conflictos, lo que contribuye al problema y dificulta su superación.

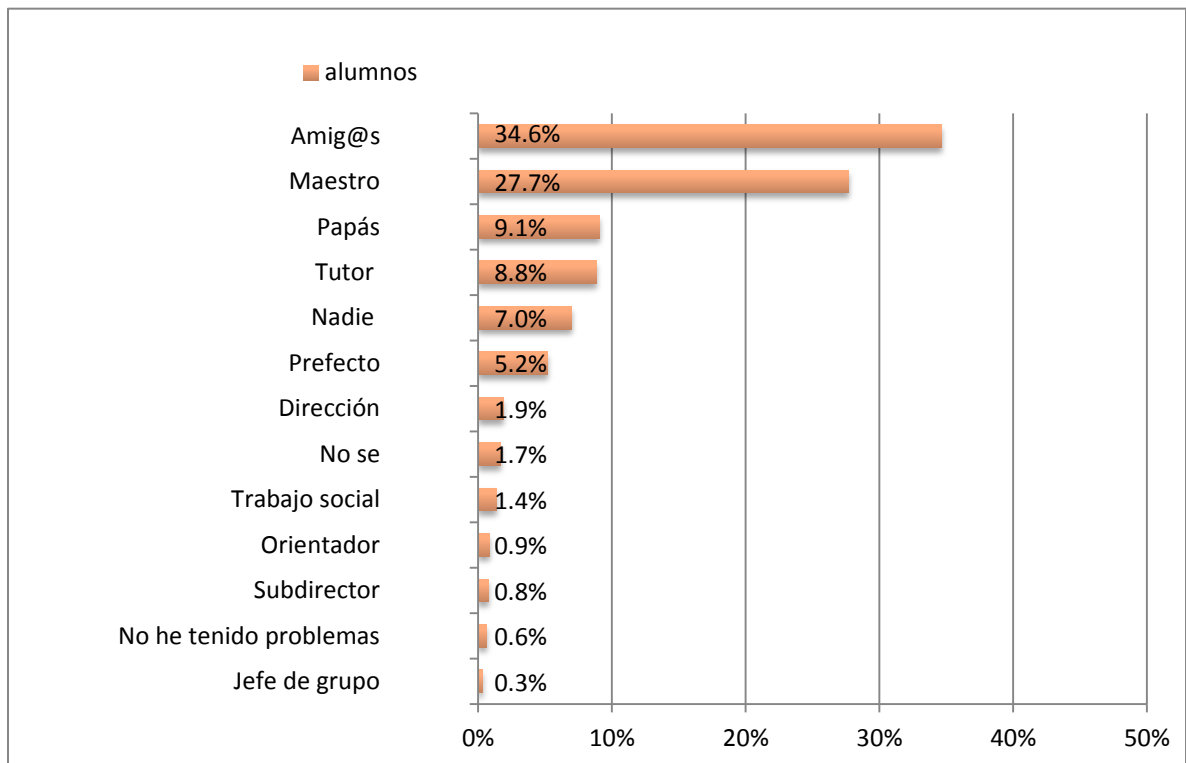
Es importante el perfil del personal docente que completa su rol tradicional con un conjunto de conductas como dar confianza, escuchar, estar disponible, apoyar, comprender, mostrar interés, prestar ayuda incondicional y/o expresar afecto al alumnado (Monjas, 2009). Debe de actuar como modelo de aprendizaje, ser coherente, reflexivo y proyectar valores. Debe desarrollar competencias y habilidades para que los alumnos lleguen a ser competentes, gestionen su aprendizaje y se desarrollen socialmente. Y diseñar un plan de acción incluyente para fomentar el diálogo constructivo, el trabajo colaborativo, el respeto mutuo, el compromiso común y un buen clima de convivencia (Ortega, R., Del Rey, R., Córdoba, F. y Romera, E., 2008).

Calvo (2003) señala que el perfil del profesor debe se el de un profesor-tutor que sea modelo de equilibrio personal, de afrontamiento emocional y de habilidades empáticas, además de experto en resolución de conflictos y mediación educativa.

5.3.3.2. Redes de apoyo

En el modelo ecológico de la convivencia escolar las relaciones que guarda entre si la comunidad determinan el tipo de convivencia del centro escolar. Las redes de colaboración y apoyo que se tejen desde los distintos subsistemas de la convivencia son necesarias para la vida del centro. Un centro escolar que promueva el individualismo difícilmente podrá construir convivencia democrática e inclusiva.

Figura 5.3.3.2 Porcentaje de respuestas del reactivo “Cuando en la escuela tienes un problema, ¿quién te ayuda?”



El 34.6% de los alumnos recurren a sus amigos cuando tienen un problema, el 27.7% a los maestros, el 9.1% a los papás, el 8.8% al tutor, el 7% a nadie, el 5.2% al prefecto, el 1.9% a la dirección, el 1.7% no sabe a quién recurrir, el 1.4% a

la trabajadora social, el 0.9% al orientador, el 0.8% al subdirector, el 0.6% no ha tenido problemas y el 0.3% al jefe de grupo.

Se observa que a quienes más recurren los alumnos cuando tienen un problema son a sus pares, seguido del maestro y los papás. Si bien el maestro es considerado como una figura a la que recurren a la hora de tomar decisiones, cuando tienen un problema recurren a los amigos. Con el jefe de grupo pasa una situación similar, pues a la hora de tomar decisiones se recurre a él, mientras que para afrontar un conflicto pasa desapercibido. Destaca que el porcentaje de los alumnos que no recurren a nadie, pues es mayor que los que recurren con el prefecto, el director, orientador o subdirector. Esto lleva a reflexionar sobre los roles de los distintos actores escolares y a la participación e implicación de la comunidad educativa en la creación de redes de apoyo. El papel de los equipos directivos (director, subdirector, prefecto) y el de servicios de asistencia educativa (trabajadora social, orientador, tutor) es fundamental para promover la implicación de la comunidad en el desarrollo de acciones encaminadas a la convivencia democrática.

El porcentaje de alumnos que recurren a un maestro es similar a los resultados obtenidos por Ortega, S. (2003) al señalar que un poco más de la cuarta parte de los varones y la quinta parte de las alumnas recurriría a un maestro en caso de dificultades.

5.3.3.3 Reglamento escolar

En este apartado contiene los resultados sobre la existencia, conocimiento y utilidad, así como la participación en la creación de las normas del reglamento escolar.

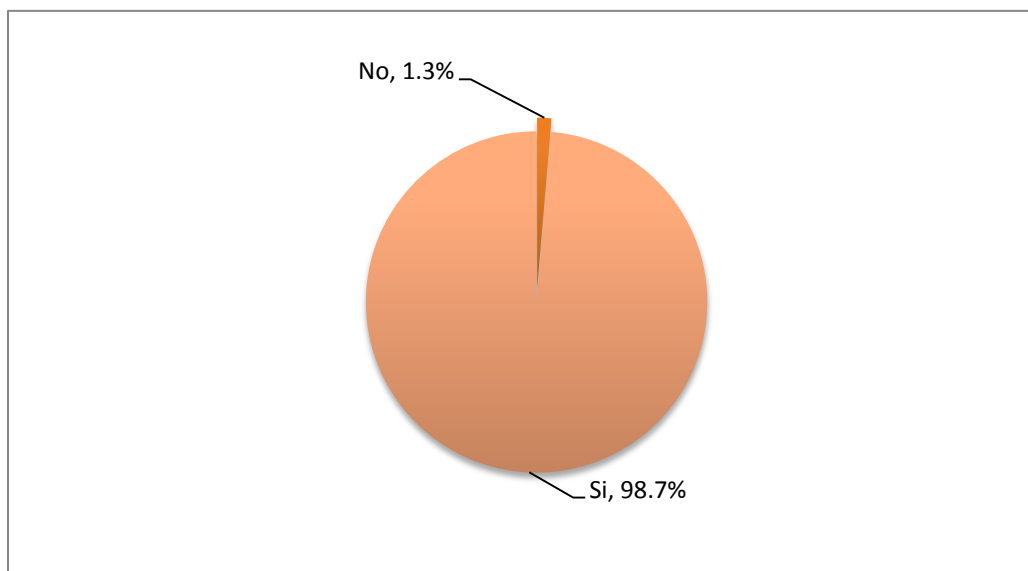
Un sistema disciplinar debe potenciar el sentido educativo, sin huir de la responsabilidad (Ortega, R., et al, 2008), es necesario establecer límites, saber

que el incumplimiento de normas trae consecuencias que deben ser comparables a la propia norma. Acciones reparadoras para valorar y respetar la función y contenido de las convenciones que regulan la convivencia.

En la gestión democrática de la convivencia la sanción es fundamentalmente de carácter educativo y será acorde y proporcionada a la sanción cometida. Se considera como una oportunidad de aprendizaje de un comportamiento o una actitud alternativa a la infracción cometida que tiene como fin implantar nuevas conductas corrigiendo aquellas que no son deseables.

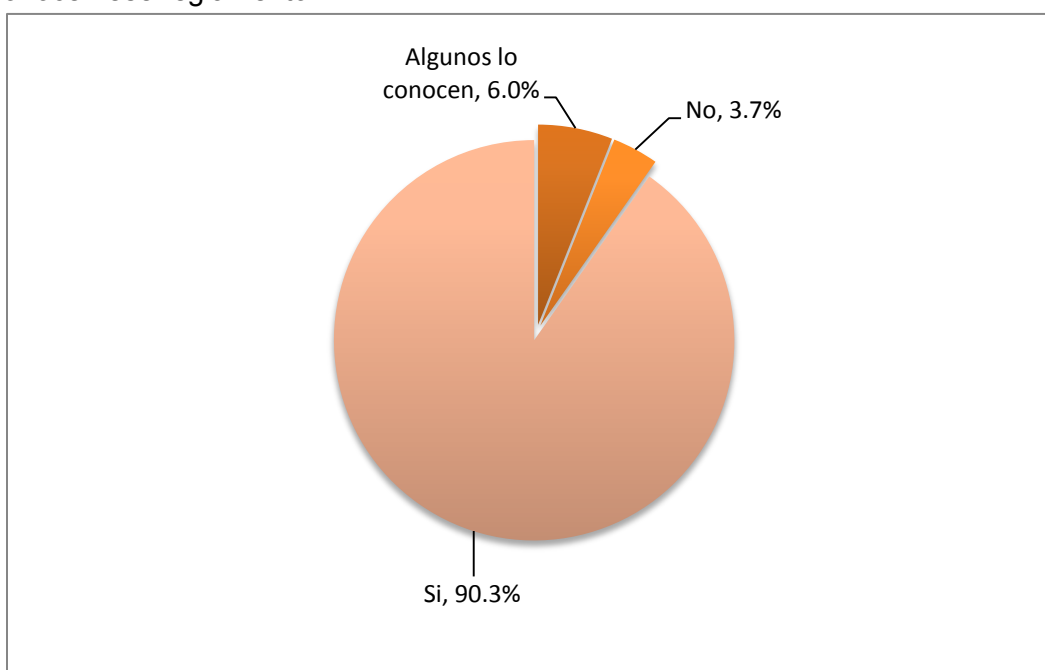
Para esto es necesaria la participación activa de todos en la gestión de la disciplina, en la elaboración de normas y de consecuencias y garantizar la implicación del grupo en las actuaciones que atenten contra la convivencia. Una norma democráticamente elegida, es reconocida como más cercana y propia que una que se elabora e impone desde el exterior. Las normas deben tener una redacción sencilla y comprensible, colocarse en un lugar visible y contener las consecuencias educativas y las consecuencias de su incumplimiento.

Figura 5.3.3.1 Porcentaje de respuestas del reactivo “¿Existe un reglamento en tu escuela?”



Con respecto a la existencia del reglamento el 98.7% de los alumnos afirma su existencia, mientras el 1.3% no sabe de su existencia. El reglamento escolar es imprescindible para la gestión de la convivencia, es considerado una de las técnicas de la organización escolar del modelo ecológico y una herramienta de la democracia participativa. La existencia del reglamento es considerado como una fortaleza institucional de las escuelas secundarias.

Figura 5.3.3.2 Porcentaje de respuestas del reactivo “¿Los alumnos y maestros conocen ese reglamento?”

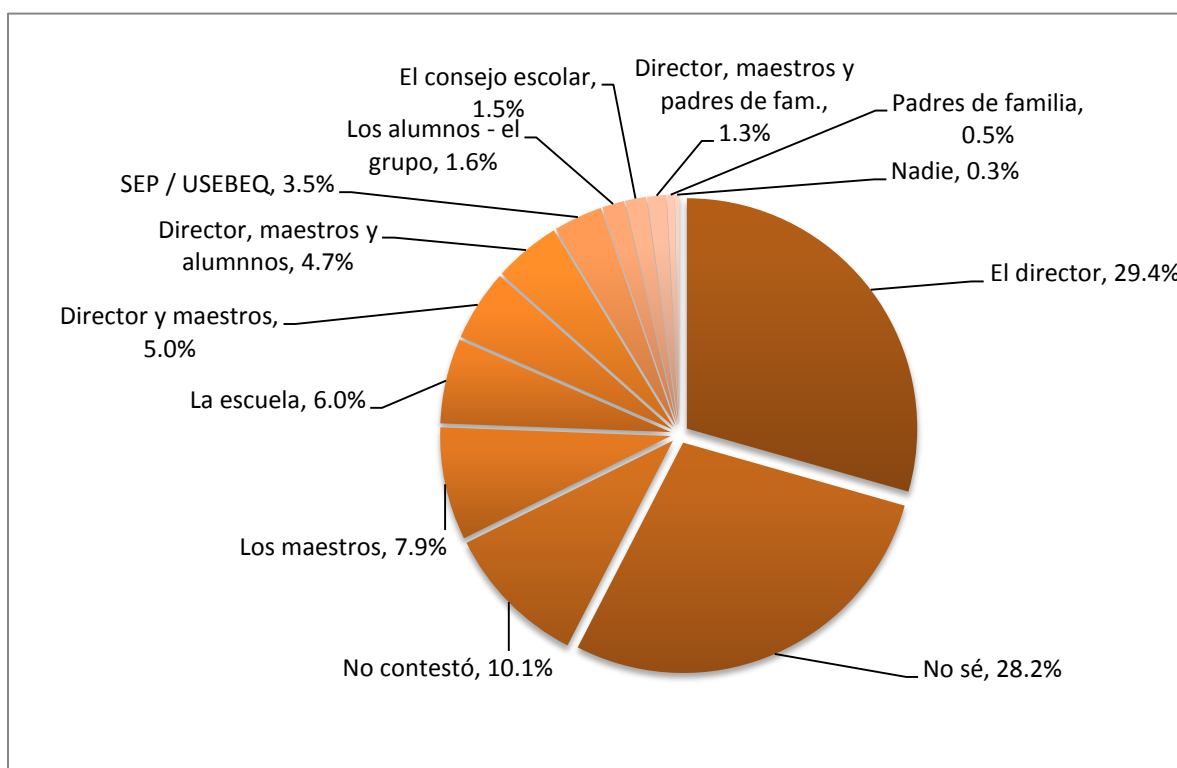


La información suministrada indica que el 90.3% de los alumnos indican que el reglamento es conocido por alumnos y maestros, el 6% indica que solo algunos lo conocen y el 3.7% que no lo conocen.

La participación de la comunidad escolar en la elaboración de normas es necesaria para combatir la violencia e indisciplina, al preguntarles sobre quiénes hicieron el reglamento (figura 5.5.4) se observa que el 29.4% de los alumnos opinan que fue el director, 28.2% no sabe quién lo hizo, 10.1% no contestó, 4.7%

opina que los directores maestros y alumnos, y 1.6% que los alumnos. El porcentaje de alumnos que no contestó, no sabe quién lo hizo y el que opina que nadie hizo el reglamento es el 38.5%, el 6.3% opina que participan los alumnos y el 55.1% opina que lo hicieron el sistema de adultos.

Figura 5.3.3.4 Porcentaje de respuestas del reactivo “¿Quiénes hicieron el reglamento?”

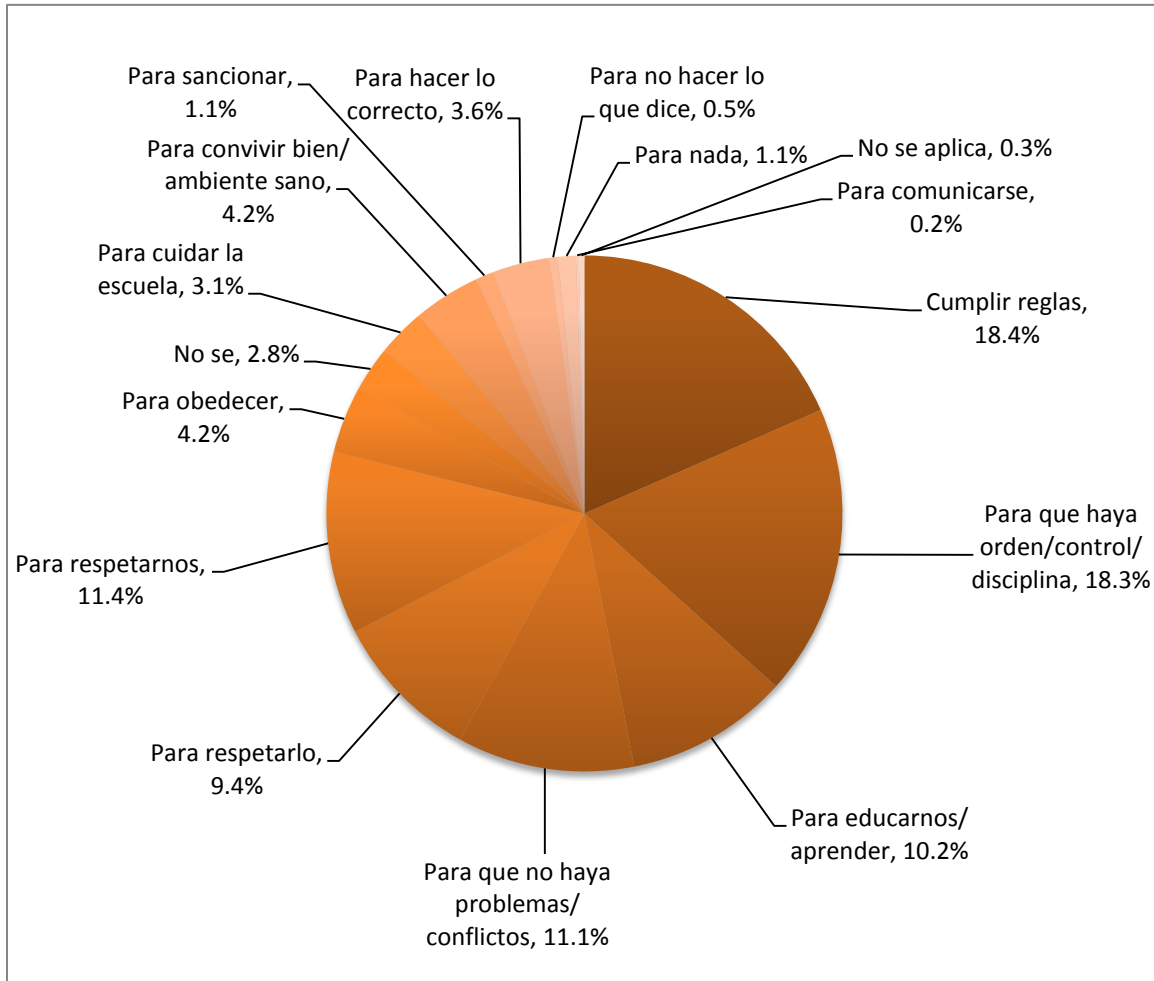


Se trata de una forma de ejercicio del poder que, al no ser democrático, provoca disfunciones en el reconocimiento de la identidad social de los que participan en él. Si lo que está bien y está mal, lo que se puede o no se puede hacer, no ha podido ser discutido es difícil asumirlo como propio. Cuando los escolares se sienten sujetos pasivos en asuntos que les afectan, no se identifican con el esfuerzo que hay que realizar para cumplir.

Es necesaria la gestión de las normas en las secundarias estudiadas, Torrego (2004) propone cuatro fases: a) Fase de diseño del proyecto, b) fase de sensibilización, c) fase de creación y d) fase de aplicación, institucionalización y

seguimiento. Es un proceso cíclico ya que es un proceso de investigación-acción en el que la reflexión y la aplicación práctica se retroalimentan constantemente, pero también porque la gestión de las normas debe estar presente de forma permanente en la agenda de los centros educativos.

Figura 5.3.3.3 Porcentaje de respuestas del reactivo “¿Para qué sirve el reglamento?”



De acuerdo a la opinión de los alumnos se observa que dos terceras partes (67.3%) de los alumnos percibe el reglamento desde una visión punitiva: el reglamento sirve para cumplir reglas (18.4%), para que haya orden/ control/ disciplina (18.3%), para que no haya problemas/ conflictos (11.1%), para

respetarlo el (9.4%), para obedecer el (4.2%), no sabe para qué sirve el (2.8%), para sancionar el (1.1%), para nada (1.1%), para no hacer lo que dice (0.5%) o no se aplica (0.3). Los alumnos que perciben la utilidad del reglamento escolar como un instrumento pedagógico es el 32.6%: para educarnos/ aprender (10.2%), para respetarnos (11.1%), para convivir/ambiente sano el (4.2%), (3.6%) para hacer lo correcto (3.6%), para cuidar la escuela (3,1%).

Es necesario discutir al interior de las escuelas los principios generales para el desarrollo de una democracia participativa (Díaz – Aguado, 2002): dar a todos los alumnos la oportunidad de participar en la organización de una comunidad democrática, repartir el poder y la responsabilidad y desarrollar un nuevo concepto de humanidad, de relación con las normas y de autoridad.

De acuerdo con la escalera de la participación propuesta por Hart, y el porcentaje de alumnos que perciben son partícipes de la creación de normas, se puede inferir que el nivel de participación se ubica en el escalón 2: participación decorativa. Se observa una “participación difusa” (Ortega, 2003) donde nadie es responsable de nada en particular, no se sabe quién establece las normas, cómo se establecen, ni que debe hacerse ante su incumplimiento.

6 CONCLUSIONES

En el **Microsistema** (Aula) considerado como el marco básico de convivencia y de relación del grupo de alumnas y alumnos se concluye lo siguiente:

Las conductas frecuentes que afectan la convivencia escolar en el aula se pueden tipificar como:

- Comportamientos disruptivos (hablan constantemente, no ponen atención, juegan y hacen ruidos para molestar).
- Desmotivación (aburrimiento, no mostrar interés, desinterés en las actividades).
- Comportamientos indisciplinados en el aula (estar fuera de su lugar, no hacer tareas).
- Conductas que atentan contra la legalidad (falsificar firmas de los papás, copiar tareas de otros, copiar exámenes).
- Vandalismo (destrucción del material escolar y del mobiliario e instalaciones del salón y de la escuela).
- Comportamientos violentos (violencia verbal, violencia física).

Dentro de las aulas es importante la realización de actividades que promuevan el trabajo en equipo, la cohesión grupal y el respeto, así como otros valores fundamentales que incrementen la convivencia armónica entre profesores y alumnos; con el fin de evitar las conductas que afectan la convivencia.

El **Mesosistema** es el subsistema que amplía las interrelaciones admitiendo más de dos entornos: el aula y el centro escolar.

Contrario a lo que advierten los alumnos en el Microsistema (aula), la mayoría de los estudiantes perciben en el centro escolar (Mesosistema) respeto y estimación entre compañeros, además de sentirse respetado y querido por el maestro. En lo referente al sistema relacional casi la mayoría de los alumnos

percibe que las relaciones entre pares, alumno – maestro, maestro – maestro, maestro – director y padres de familia – maestro son muy buenas o buenas. La opinión de los alumnos encuestados se observa que la gran mayoría de los alumnos percibe el ambiente escolar como amistoso y agradable siempre o algunas veces.

Sin embargo los comportamientos percibidos como frecuentes por las alumnas y alumnos destacan las agresiones verbales, seguidas de las agresiones físicas, rechazo y destrucción de materiales, lo que hace necesaria la intervención a través de un programa para la convivencia.

Cuatro de cada diez alumnos perciben los espacios de recreo son percibidos como un espacio en el que juegan sin problemas, pero también como espacios donde no pueden jugar o se presentan muchos problemas. Es necesario atender a la convivencia en los espacios de recreo, el despliegue de actividades lúdicas puede favorecer la adquisición de competencias sociales y el desarrollo de comportamiento socioafectivos cuando se entienden como actividades que facilitan los procesos de enseñanza aprendizaje de los alumnos. Es necesario diversificar las actividades en el tiempo de recreo y propiciar un ambiente democrático de igualdad y respeto.

En el centro escolar los lugares donde más ocurren conflictos son: afuera de la escuela, seguido por el aula, patio y pasillos. Al interior del centro escolar las aulas, consideradas como el entorno inmediato de los alumnos, han dejado de considerarse espacios seguros. Esto dificulta y pone en riesgo desarrollo de una convivencia positiva en el centro escolar.

Siguiendo a Fernández (2010) cuando afirma que el clima del centro no es predictor del clima en las aulas, sin embargo, el clima del aula es predictor de un buen clima de centro, concluimos que el clima de convivencia de las escuelas generales públicas estudiadas se caracteriza por la presencia de comportamientos

disruptivos, desmotivación, indisciplina, corrupción, vandalismo y, violencia verbal y física. El fenómeno que se observa es que mientras los alumnos estén más expuestos a comportamientos que afectan la violencia, más normal los consideran. Esta normalización (que se refleja en la percepción de respeto y cariño entre compañeros y maestros) propicia, además, las conductas violentas. Se debe asumir que hay fenómenos que perjudican las finalidades que la educación se propone y construir una convivencia en los centros escolares que ponga énfasis en que las conductas violentas no son normales ni aceptables y transmitir la idea de que la violencia no está justificada para perseguir ningún fin.

Factores Organizativos

Estructuras de participación

La participación en lo deportivo o artístico y en la sociedad de alumnos se considera una fortaleza de las instituciones pues son espacios establecidos en lo que se podrán tratar temas convivenciales. Las fiestas, las excursiones, los festivales y las kermeses pueden ofrecer ocasiones para el ejercicio de la empatía y la solidaridad que deben acompañar los esfuerzos escolares para enseñar a vivir juntos. Sin embargo si no se ligan estas actividades con los contenidos de una educación para la convivencia, la participación solo será aparente de acuerdo con la escala propuesta por Hart (1993).

A la hora de tomar decisiones los alumnos resalta el hecho de que los alumnos perciben a los maestros como una figura a la cual recurrir, y también que los alumnos puedan discutir temas de su interés y que haya reuniones para buscar soluciones. Pero también se observa que un alto porcentaje que no participa en estos procesos al no decir su opinión porque no le hacen caso o porque no le interesa. Lo espacios con una estructura democrática deben ser más incluyentes, pues hay un alto porcentaje de alumnos con interés o que no son tomados en cuenta.

Estructuras de resolución de conflictos.

La percepción negativa que tienen los estudiantes acerca del conflicto apunta hacia una tradición escolar que niega y elimina los conflictos, considerándolos como situaciones disfuncionales que requieren la puesta en marcha de mecanismos de vigilancia, control y sanción (Coronado, 2008). La imposibilidad de ver al conflicto como una oportunidad de enseñanza y cambio limita las relaciones dentro del centro escolar. Es necesario educar mediante el conflicto, mediante la contraposición de dos subjetividades ante un mismo evento y la búsqueda de una solución satisfactoria para los implicados (Ortega y Del Rey, 2006).

Cerca de tres cuartas partes de los alumnos percibe que los problemas de convivencia se tratan entre todos: maestros, alumnos y director. Pero destaca también que las alumnas y alumnos perciben que los maestros mandan a los responsables a dirección, regañan, los maestros o el director castigan a los responsables y que ignoran lo que sucedió. En el caso de la actuación de los estudiantes ante los conflictos que afectan la convivencia, el porcentaje de alumnos que enfrentan de una forma pasiva y negativa el conflicto es elevado (solo observamos, lo ignoramos y alentamos la situación, interviene para alentar la situación) son cerca de la mitad de los estudiantes en esta situación, se observa una "ley del silencio" ante los problemas de convivencia lo cual tiende a agravar los conflictos convivenciales. Cuatro de cada diez alumnos recurre a alguna autoridad (maestro, prefecto o director) para que se responsabilice de la resolución del conflicto y solo el 13.6% de los alumnos interviene para calmar la situación.

Percepción del alumno ante las actuaciones del profesor.

Los alumnos perciben una actuación punitiva por parte del maestro a la hora de resolver conflictos (reportes, manda a llamar a sus padres, maestros no hace caso, lo manda a la dirección, lo saca del salón, lo manda con el prefecto. Solo el 15% de los alumnos percibe que a la hora de resolver conflictos que

afectan la convivencia el maestro hace participar a todo el grupo para resolver los conflictos y habla con él. Se observa un modelo punitivo de la gestión de la convivencia, impuesto por el equipo directivo basa la eficacia en el miedo a la sanción. La aplicación del modelo punitivo trae como consecuencias la promoción de una justicia punitiva en el centro escolar, desarrollando en los estudiantes una moral heterónoma. Es necesario revisar la el modelo de gestión de corte punitivo que se percibe entre los estudiantes y llevar a cabo acciones para transitar a un modelo de gestión más democrático.

Redes de apoyo

En primer lugar los alumnos recurren a sus pares cuando tienen un problema, seguido de los profesores, papás, tutor, a nadie o al prefecto. El porcentaje de alumnos que recurren a la dirección, subdirector, trabajadora social, orientador y al jefe de grupo no es significativo. Es necesario revisar los roles y funciones de los actores escolares, y propiciar la participación de todos los integrantes de la comunidad escolar en la resolución de conflictos al interior del centro.

Gestión de la disciplina

De acuerdo a la opinión de los alumnos se observa que dos terceras partes de los alumnos percibe el reglamento desde una visión punitiva: el reglamento sirve para cumplir reglas, para que haya orden/ control/ disciplina, para que no haya problemas/ conflictos, para respetarlo el, para obedecerlo, no sabe para qué sirve, para sancionar o para nada. Una tercera parte de los alumnos que perciben la utilidad del reglamento escolar como un instrumento pedagógico: para educarnos/ aprender, para respetarnos, para convivir/ambiente sano, para hacer lo correcto, para cuidar la escuela.

Más de la mitad de los estudiantes perciben que la creación de las normas es realizada por el sistema de adultos, seguido de no saber quién los hizo y solo el 6% opina que participan los alumnos. La existencia y conocimiento del reglamento

escolar debe abarcar a todos los actores del centro educativo, la gran mayoría de los estudiantes conocen el reglamento, sin embargo las normas no se respetan. Es necesario ver al reglamento como una herramienta pedagógica. Los resultados de esta investigación muestran que los alumnos perciben el reglamento como un instrumento de control y no como un instrumento formativo.

Se considera que es imprescindible fomentar la convivencia democrática e inclusiva para el desarrollo de procesos de enseñanza y estrategias de aprendizaje en un entorno adecuado, favorecer la adquisición de competencias, fomentar el trabajo cooperativo estableciendo relaciones positivas y de confianza, en definitiva desarrollando un aprendizaje social y emocional.

Se debe tener en cuenta que la construcción de un clima y ambiente favorables para la construcción de la convivencia es responsabilidad de todos los actores de la comunidad educativa, se propone como uno de los principios para el fortalecimiento del clima de convivencia la adopción del modelo democrático y la creación de estructuras de tratamiento y mediación de conflictos al interior de las secundarias generales.

Se observa una “participación difusa” (Ortega, 2003) donde nadie es responsable de nada en particular, no se sabe quién establece las normas, cómo se establecen, ni que debe hacerse ante su incumplimiento. Es tarea de la escuela visualizar el tipo de convivencia que está constituyendo, ser consciente de los mensajes educativos que está proporcionando y hacer las modificaciones pertinentes en el marco de intencionar y explicitar con claridad los mensajes formativos que sí se quieren dar en el aprendizaje de la convivencia.

El papel del director es indispensable para trabajar en coordinación con los padres de familia, los profesores y alumnos en la aplicación de programas orientados hacia la mejora de la convivencia en las escuelas secundarias.

El presente trabajo de investigación demuestra que el clima de convivencia en el centro escolar tiene una relación muy estrecha con variables organizativas como las estructuras de participación, la participación en la toma de decisiones importantes, la participación en actividades de convivencia, el modelo de gestión de la disciplina y las estructuras de resolución de conflictos en el centro escolar, y en consecuencia deben ser consideradas al inicio, durante y después de todo proceso educativo para establecer mejoras de significado en la labor docente y el proceso de enseñanza aprendizaje orientados hacia la construcción y mejora de una convivencia democrática participativa e incluyente en secundarias públicas del municipio de Querétaro

La presente investigación permitió constatar que en el proceso de investigación educativa es preciso acrecentar y revisar no sólo una serie de conocimientos disciplinares, metodológicos y discursivos, sino también desarrollar capacidades personales que precisen aprender a confiar que los tropiezos no son definitivos, que al final la tarea saldrá adelante. El participar en un equipo de investigación basado en el aprendizaje cooperativo permitió comprender que los problemas enfrentados no son propios del tesista sino intrínsecos a la tarea.

BIBLIOGRAFÍA

- Acevo, H.; Ruiz, R.; Montes, M. (2012). Acciones académicamente deshonestas según estudiantes de una licenciatura en educación. En: *Memoria de la IX Jornada Nacional de Investigadores en Educación y Valores. Educación y valores para un mundo global: la humanidad como noción ética*. Guadalajara: ITESM. Recuperado de: <http://www.reduval.org.mx/actividad/articulos-libros-y-conferencias/memoria-de-la-ix-jornada-nacional-reduval/>
- Aguilera, A.; Muñoz, G. y Orozco A. (2007). *Disciplina, violencia y consumo de sustancias nocivas a la salud en primarias y secundarias*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Álvarez-García, D.; Álvarez, L.; Núñez, J. C.; González-Castro, P.; González-Pianda, J. A.; Rodríguez, C.; y Cerezo, R. Violencia en los centros educativos y fracaso académico. En: *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud* [en línea] 2010, 1 (Julio-Sin mes): [fecha de consulta: 11 de junio de 2011] Recuperado de:
<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=245116406002>
- Andrés, G. y Barrios, A. (2009). De la violencia a la convivencia en la escuela: El camino que muestran los estudios más recientes. *Revista Complutense de Educación*, vol. 20, núm. 1, pp. 205-227.
- Avilés, J. (2010). Evolución española del bullying como quiebra de la convivencia positiva. *La convivencia escolar, aspectos psicológicos y educativos*. Madrid: GEU.
- Aznar, M.; Cáceres, P. e Hinojo, F. (2007). Estudio de la convivencia y conflictividad escolar en las aulas de educación primaria a través de un cuestionario de clima de clase: el caso de las provincias de Córdoba y Granada (España). *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 5, núm. 1.

- Ballester, F. y Calvo, A. (2007). *Cómo elaborar planes para la mejora de la convivencia*. Madrid: Eos.
- Barrientos, A. y Taracena, E. (2008). La participación y los estilos de gestión escolar de directores de secundaria. Un estudio de caso, en: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. México: RMIE, enero-marzo 2008, pp. 113-141.
- Binaburo, J. y Muñoz, B. (2007). *Educación desde el conflicto. Guía para la mediación escolar*. Barcelona: Ediciones CEAC.
- Bronfenbrenner, U. (1997). *Ecología del Desarrollo Humano*. Barcelona: Paidós.
- Carbonell, J. (Dir.) (1999). *Programa para el desarrollo de la convivencia y la prevención de los malos tratos*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.
- Carda, R y Larrosa, F. (2007). *La organización del centro educativo: manual para maestros*. Alicante: ECU.
- Choque, R. (2009). Ecosistema educativo y fracaso escolar, en *Revista Iberoamericana de Educación* N° 49/4, 10 de mayo de 2009. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- Coronado, M. (2008). *Competencias sociales y convivencia. Herramientas de análisis y proyectos de intervención*, Buenos Aires: Noveduc.
- Coscojuela, F. (2010). La participación del alumnado en la construcción de las relaciones de convivencia, en Gázquez y Pérez, coords. *La convivencia escolar, aspectos psicológicos y educativos*. Madrid: GEU.
- Debarbieux, E. (1997). La violencia en la escuela francesa: Análisis de la situación, políticas públicas e investigaciones. *Revista de Educación*, 313, 79-93.
- De Vicente, J. (2010). *7 ideas clave. Escuelas sostenibles en convivencia*. Barcelona: Graó.

- Díaz- Aguado, M. J. (1996). *Programas de educación para la tolerancia y la prevención de la violencia en los jóvenes. Volumen dos. Pautas y unidades de intervención*. Madrid: Ministerio del Trabajo y Asuntos Sociales.
- Díaz- Aguado, M. J., Royo, P., Segura, P. y Andrés T. (1996). *Programas de educación para la tolerancia y la prevención de la violencia en los jóvenes. Volumen cuatro. Instrumentos de evaluación e investigación*. Madrid: Ministerio del Trabajo y Asuntos Sociales.
- Díaz-Aguado, María José. (2002) *Convivencia escolar y Prevención de la violencia*. (cap.5). Instituto de Tecnologías Educativas, Ministerio de Educación, Gobierno de España. Recuperado de: http://www.ite.educacion.es/w3/recursos2/convivencia_escolar/index.html y http://www.ite.educacion.es/w3/recursos2/convivencia_escolar/5_normas.htm
- Díaz-Aguado, M.J., Martínez, R., y Martín, G. (2004). *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia. La violencia entre iguales en la escuela y en el ocio. Estudios comparativos e instrumentos de evaluación*. Madrid: Instituto de la Juventud.
- Díaz-Aguado, M.J. (2005). Por qué se produce la violencia escolar, en: *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 37, pp. 17-47.
- Diario Oficial de la Federación. (1946). *Decreto que reforma el Artículo 3º*. DOF (30 de diciembre de 1946).
- Diario Oficial de la Federación. (1982). *Acuerdo número 98*. Establece la organización y funcionamiento de las escuelas de educación secundaria. DOF (7 de diciembre de 1982).
- Diario Oficial de la Federación. (1993). *Decreto que declara reformados los artículos 3º y 31 fracción I, de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. DOF (5 de marzo de 1993).

- Diario Oficial de la Federación. (2006). *Acuerdo número 384*. Establece el nuevo Plan y Programas de Estudio para Educación Secundaria. DOF (26 de mayo de 2006).
- Diario Oficial de la Federación. (2011). *Decreto* por el que se modifica la denominación del Capítulo I del Título Primero y reforma diversos artículos de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. DOF (10 de junio de 2011).
- Etkin, J. y Schvarstein, L. (1997). Prefacio. En, *La gestión y las relaciones en el colectivo escolar*. México, D.F.: UPN.
- Escámez, J. (2001). Los conflictos en la Educación Secundaria. En Peiró, S. (Coord.) *Primeras jornadas sobre violencia en educación*. España: Editorial Club Universitario.
- ESF. (2002). Modelo de Convivencia Escolar desde la Prevención Integral. Educación Sin Fronteras (ESF): Medellín. Recuperado de: http://www.saliendodelcallejon.pnud.org.co/buenas_practicas.shtml?x=7634
- Fernández, I. (1998). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad*. Madrid: Narcea.
- Fernández, I. (eds.) (2001). *Guía para la convivencia en el aula*. Madrid: Escuela Española.
- Fernández, I. (2007). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos*. Madrid: Narcea.
- Fernández, M. (2009). *Modelo de Gestión de Conflictos Escolares (MGCE)* La Paz: PADEP.
- Fernández, I. (2010). Evolución de la convivencia en centros escolares, en: J. J. Gázquez & M. C. Pérez (coords.) *La convivencia escolar*. (65-68). Buenos Aires: GEU.

- Funk, W. (1997). Violencia escolar en Alemania. *Revista de Educación*, 313, 53-78.
- Furlán, A. (2003). Procesos y prácticas de disciplina y convivencia en la escuela. Los problemas de la indisciplina, incivildades y violencia. La investigación educativa en México 1992-2002, tomo 2, parte III. México: COMIE.
- Hart, R. (1993). La participación de los niños de una participación simbólica a una participación auténtica. En, *Ensayos Innocenti n°4*. UNICEF. Recuperado de: http://www.unicef-irc.org/publications/pdf/ie_participation_spa.pdf
- Hernández, R., (2010). La participación infantil dentro del marco de la Convención de los Derechos del Niño, en relación con la asunción de responsabilidades y la resolución pacífica de conflictos. En Peiró (coord.) *Convivencia y ciudadanía en la educación del S. XXI*. Valencia: Grupo Editorial Universitario.
- Ianni, R. (2003). La convivencia escolar: una tarea necesaria, posible y compleja. En: *Monografías virtuales. Ciudadanía, democracia y valores en sociedades plurales*. Número 2, Agosto-Septiembre. Recuperado de: <http://www.oei.es/valores2/monografias/monografia02/reflexion02.htm>
- IFIE. (2009). *Ranking de escuelas secundarias por Estado, Enlace 2009. Querétaro*. Instituto de Fomento e Investigación Educativa, A.C., recuperado de: <http://www.ifie.edu.mx/Secundarias2009/QUERETAROm.pdf>
- IFIE. (2010). *Ranking de escuelas secundarias por Estado, Enlace 2010. Querétaro*. Instituto de Fomento e Investigación Educativa, A.C., recuperado de: <http://www.ifie.edu.mx/secmunicipal2010/queretaro.pdf>
- IFIE. (2011). *Ranking de escuelas secundarias por Estado, Enlace 2011. Querétaro*. Instituto de Fomento e Investigación Educativa, A.C., recuperado de: <http://www.ifie.edu.mx/2011/MunicipioSECUNDARIAS/queretaro.pdf>

- IFIE. (2012). *Ranking de escuelas secundarias por Estado, Enlace 2012. Querétaro*. Instituto de Fomento e Investigación Educativa, A.C., recuperado de: <http://www.ifie.edu.mx/Enlace2012/MunicipalSECUNDARIA/queretaro.pdf>
- INEE. (2009). *El aprendizaje en tercero de secundaria en México: Español, matemáticas, biología y formación cívica y ética*. México: INEE.
- INEE-PISA. (2010). *México en PISA 2009*. México, D.F.: INEE. Recuperado de: <http://www.inee.edu.mx/index.php/component/content/article/4834>
- INEGI. (2011). *Sistema nacional de clasificación de ocupaciones: SINCO*. Aguascalientes: INEGI.
- JARES, X. (1997). El lugar del conflicto en la organización escolar. En: *Revista Iberoamericana de Educación*, Número 15, Septiembre - Diciembre 1997, p. 52-73. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Oficina Regional de la UNESCO para América Latina y el Caribe (UNESCO-OREALC).
- Jares, X. (2001). *Aprender a convivir*. Vigo: Xerais.
- Jares, X. (2008). *Pedagogía de la convivencia*. Barcelona: Graó.
- Maldonado, H. (2004). *Convivencia Escolar Ensayos y Experiencias*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Magendzo, A. (2003). Currículum, convivencia escolar y calidad educativa. En: *Monografías virtuales. Ciudadanía, democracia y valores en sociedades plurales*. Número 2, agosto septiembre 2003. OEI. Recuperado de: <http://www.oei.es/valores2/monografias/monografia02/reflexion03.htm>
- Martínez-Otero, M. (2006). *Comunidad educativa. Claves psicológicas, pedagógicas y sociales*. Madrid: CSS, pp. 13-86.
- Martínez-Otero, V. (2005). *Conflictividad escolar y fomento de la convivencia*. En

Revista Iberoamericana de Educación (España).N ° 38, Mayo-agosto.
Recuperado de: <http://www.rieoei.org/rie38a02.htm>

Ministerio de Educación. (2002). Política de Convivencia Escolar. Hacia una educación de calidad para todos. Santiago: Punto Impreso. Recuperado de:
http://www.mineduc.cl/biblio/documento/Politica_Convivencia.pdf

Monjas, I. (2009). *Como promover la convivencia. Programa de Asertividad y Habilidades Sociales (PAHS)*. Madrid: CEPE.

Moreno, J. (1998). Comportamiento antisocial en los centros escolares. Una visión desde Europa. *Revista Iberoamericana de Educación* 18, 189-204.

Muñoz, G. (2008). Violencia escolar en México y en otros países. Comparaciones a partir de los resultados del Instituto Nacional de Evaluación de la Educación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 13 (39), 1195-1228.

Nájera, E. (1999). *Convivencia escolar y jóvenes. Aportes de la mediación escolar a la transformación de la educación media*. Santiago, Chile: PIIE. Recuperado de
<http://convivenciaescolar.net/RACE/procesados/30%20Convivencia%20escolar%20y%20j%C3%B3venes.%20%20Aportes%20de%20la%20mediaci%C3%B3n%20escolar%20a%20la%20transformaci%C3%B3n%20de%20la%20educaci%C3%B3n%20media.PDF>

OCDE (2009). *Informe TALIS. La creación de entornos eficaces de enseñanza y aprendizaje. Síntesis de los primeros resultados*. Consultado el 9 de febrero de 2010 en www.oecd.org/dataoecd/3/35/43057468.pdf

OCDE (2010). *TALIS 2008. Reporte Técnico*. OCDE .

Ochoa, A. y Peiró, S. (2010). *Estudio comparativo de las actuaciones de los profesores ante situaciones que alteran la convivencia escolar: el caso de Querétaro (México) y Alicante (España)*. REIFOP, 13 (4). (Enlace web:

http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1291992755.pdf –
(Consultada en fecha: 21 de noviembre de 2010).

Ochoa, A. y Diez – Martínez, E. (2012). Las interacciones escolares como contexto de construcción de la convivencia en escuelas primarias y secundarias. En *Culturas de violencia, culturas de paz. De la reflexión hacia la acción educadores, abogados y defensores de los derechos humanos*. Curitiba: Editora CRV.

Ochoa, A. y Diez-Martínez, E. (2012a) “¿Formación cívica y ética? La corrupción como actos cotidianos en la escuela”. En *Memoria de la IX Jornada Nacional de Investigadores en Educación y Valores. Educación y valores para el mundo global: La humanidad como noción ética*. Guadalajara: ITESM. Recuperado de:

http://www.reduval.org.mx/files/memoria_ixjornada/files/mesas/produccion_de_conocimiento_en_el_campo_de_educacion_y_valores_2/formacion_civica_y_etica_la_corrupcion_en_la_escuela.pdf

OEI. (2000). X Conferencia Iberoamericana de Educación “La educación inicial en el siglo XXI”. Panamá, Panamá. Conclusiones. Recuperado de <http://www.oei.es/xcie.htm>

OEI. (2010). *2021 Metas Educativas. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. Madrid: OEI. Recuperado de: <http://www.oei.es/metas2021.pdf>

ONU. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos. Recuperado de http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf

ONU. (1989). *Convención sobre los derechos de los niños*. Ginebra: ONU. Recuperado de: <http://www2.ohchr.org/spanish/law/crc.htm>

- OPS. (2006). *Estado del arte de los programas de prevención de la violencia en ámbitos escolares*. Washington, D.C.: OPS.
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.
- Ortega, R.; (1994). Violencia interpersonal en los centros educativos de educación secundaria: un estudio sobre el maltrato y la intimidación entre compañeros. *Revista de Educación* 304; 253-280.
- Ortega, R. (1995). Las malas relaciones interpersonales en la escuela: estudio sobre la violencia y el maltrato entre compañeros de segunda etapa de EGB. *Infancia y Sociedad*, 27-28, pp. 191-216.
- Ortega, R. (1997). El proyecto Sevilla antiviolencia escolar. Un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales. En *Revista de Educación*, 313, 143-158.
- Ortega, R. (1998). *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía.
- Ortega Ruiz, R. y Mora-Merchán, J. A. (2000). Proyecto Andalucía Anti-Violencia Escolar (ANDAVE). En: *Violencia escolar. Mito o realidad*. Sevilla: Mergablum
- Ortega Ruiz, R. y Mora-Merchán, J. A. (2000a). Proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar (SAVE). En: *Violencia escolar. Mito o realidad*. Sevilla: Mergablum.
- Ortega, R. (2003). *La violencia escolar, estrategias de prevención*. España: Graó.
- Ortega, S; Ramírez, M. y Castelán, C. (2005). Estrategias para prevenir y atender el maltrato, la violencia y las adicciones en las escuelas públicas de la Ciudad de México, *Revista Iberoamericana de Educación* 38, 147 – 169. Recuperado de: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/800/80003810.pdf>
- Ortega, R. y Del Rey, R. (2004). *Construir la convivencia*. España: Edebé.

- Ortega, R., Del Rey, R., Córdoba, F. y Romera, E. (2008). *10 ideas clave. Disciplina y gestión de la convivencia*. Barcelona: Graó.
- Pérez, A. (2007) Las estrategias de aprendizaje: ¿Qué son?, ¿Cómo se enmarcan en el currículum? En Monereo, C. (coord.) *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona, Graó, pp. 11-42.
- Peiró, S. (2009). *Valores educativos y convivencia*. España: Club Universitario.
- PRELAC (2010). *Declaración. Principales desafíos en educación en América Latina y el Caribe: Docentes, Calidad y Equidad*. Buenos Aires: PRELAC.
- Presidencia de la República (2007). *Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012*. México. Presidencia de la República.
- Real Academia Española. (2011). *Diccionario de la lengua española* (22da Ed.), Madrid: Espasa-Calpe.
- Rodríguez, R. (2010). La responsabilidad de la comunidad educativa en la resolución de conflictos y la mejora de la convivencia, en: J. J. Gázquez y M. C. Pérez (coords.) *La convivencia escolar*. (155-162). Buenos Aires: GEU.
- Sarramona, J. (1989). *Fundamentos de Educación*. Barcelona: CEAC.
- SEP (2007). *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*. México, D.F.: SEP.
- SEP- UNICEF (2009). *Informe Nacional sobre Violencia de Género en Educación Básica*. México, D.F.: UNICEF.
- SEP (2011). *Base de datos de escuelas que participan en el programa escuela segura*. Programa Nacional de escuela Segura. México, D.F.: SEP.
Recuperado de:
<http://basica.sep.gob.mx/escuelasegura/start.php?act=escuelasparticipantes>
- Smith, P.K., y Sharp, S. (1994). *School Bullying*, Londres: Routledge.

- SNIE. (2012). Portal: Busca tu escuela, en *Sistema Nacional de Información de Escuelas*. Recuperado de: http://www.snie.sep.gob.mx/centro_educativo.html
- Solana, F., Cardiel, R. y Bolaños, R. (2011). *Historia de la educación pública en México (1876 – 1976)*. México: F.C.E.
- Torrego, J. (coord.) (2000). *Mediación de conflictos en instituciones educativas. Manual para la formación de mediadores*. Madrid: Narcea.
- Torrego, J. y Moreno, J. (2003). *Convivencia y disciplina en la escuela: El aprendizaje de la democracia*. Madrid: Alianza.
- Torrego, J. (2007). *Modelo integrado de mejora de la convivencia: estrategias de mediación y tratamiento de conflictos*. Barcelona: Graó.
- Trianes, V. y Fernández- Figares, C. (2001). *Aprender a ser persona y a convivir. Un programa para la secundaria*. Bilbao: Descleé de Brower.
- UNESCO. (1990). *Declaración mundial de educación para todos “Satisfacción de necesidades de aprendizaje”*, Jomtien, Tailandia, marzo de 1990. Consultado el 21 de junio de 2010 en www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos
- UNESCO. (2003). *Aprender a vivir juntos: ¿Hemos fracasado? Síntesis de las reflexiones y los aportes surgidos durante la 46ª Conferencia Internacional de Educación de la UNESCO. Ginebra, 5-8 de septiembre de 2001*. Ginebra: UNESCO.
- UNICEF. (2006). *Convención sobre los derechos de los niños*. Madrid: UNICEF. Recuperado de: [http://dds.cepal.org/infancia/guia-para-estimar-la-pobreza-infantil/bibliografia/introduccion/Naciones%20Unidas%20\(1989\)%20Convencion%20sobre%20los%20Derechos%20del%20Nino.pdf](http://dds.cepal.org/infancia/guia-para-estimar-la-pobreza-infantil/bibliografia/introduccion/Naciones%20Unidas%20(1989)%20Convencion%20sobre%20los%20Derechos%20del%20Nino.pdf)
- Valadéz, I. y Martín del Campo, S. (2008). El trabajo participativo con docentes. Una búsqueda de propuestas para enfrentar el maltrato entre iguales, en: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. México: RMIE, Núm. 36, pp. 87-111.

- Varela, T.; Farren, D. y Tijmes, C. (2010). *Violencia escolar en Educación Básica: Evaluación de un instrumento para su medición. Validación de un instrumento para medir la violencia escolar*. Fundación Paz Ciudadana, Chile.
- Velázquez, L. M. (2005). Experiencias estudiantiles con la violencia en la escuela. *En Revista Mexicana de Investigación Educativa*, año 10, vol. 26, pp. 739-764.
- Velázquez, M. G. (2008) *Investigación documental sobre convivencia escolar. Colombia: problemas sociales, dimensiones educativas y aproximaciones metodológicas*. México, D.F.: UPN.
- Zabalza, M. A. (2002). Situación de la convivencia escolar en España: Políticas de intervención, en: *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, agosto, número 044, Universidad de Zaragoza, Latinoamericanistas, pp. 139-174.
- Zaitegi, N. (2010). La educación para la paz y la convivencia positiva en España. *En Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Volumen 8, Número 2. Recuperado de:
http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num2/art5_html.htm

