

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS



**LA PRÁCTICA DOCENTE PARA LA CONVIVENCIA ESCOLAR
PARTICIPATIVA EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA**

**TRABAJO TERMINAL PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRA EN
EDUCACIÓN**

PRESENTA

CLAUDIA ROSALINDA JUÁREZ FERNÁNDEZ

EMILIA CRISTINA GONZÁLEZ MACHADO
DIRECTORA DE TRABAJO TERMINAL

ALMA ARCELIA RAMÍREZ IÑIGUEZ
CODIRECTORA DE TRABAJO TERMINAL

ERIKA PAOLA REYES PIÑUELAS
LECTORA DE TRABAJO TERMINAL

ANEL HORTENSIA GÓMEZ SAN LUIS
LECTORA DE TRABAJO TERMINAL

MEXICALI, BAJA CALIFORNIA 23 DE JUNIO DEL 2021

Asunto: Constancia de Aprobación



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA
Facultad de Ciencias Humanas
Maestría en Educación



DRA. EMILIA CRISTINA GONZÁLEZ MACHADO
COORDINADORA DE LA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
PRESENTE.-

Asunto: Voto aprobatorio sobre Trabajo
Terminal de grado de Maestra en Educación

Después de haberse efectuado una revisión minuciosa sobre el Trabajo Terminal presentado por **CLAUDIA ROSALINDA JUÁREZ FERNÁNDEZ** para poder presentar la defensa de su examen y obtener el grado de Maestra en Educación, nos permitimos comunicarle que hemos dado nuestro voto **APROBATORIO**, sobre su trabajo titulado: *"La práctica docente para la convivencia escolar participativa en educación primaria"*.

Esperando reciba el presente de conformidad, quedo de Usted.

ATENTAMENTE

Mexicali, Baja California, a 17 de junio del 2021.

DRA. EMILIA CRISTINA GONZÁLEZ MACHADO (Directora)

DRA. ALMA ARCELIA RAMÍREZ IÑIGUEZ (Codirectora)

DRA. ANEL HORTENSIA GOMEZ SAN LUIS (Lectora)

DRA. ERIKA PAOLA REYES PIÑUELAS (Lectora)

Dedicatoria

A todas las niñas y niños que encuentran en sus docentes un puente para avanzar hacia el mundo sin temor. A todas las y los docentes que son capaces de actuar con pedagogías valientes para mantener intacto el deseo del alumnado por aprender y transformar realidades cada vez más cercanas a la justicia y a la equidad.

Agradecimiento

A Mónica Ayala y Fernando Máximo por dar pie a esta aventura.

A Mariana, Cesar, Elena y Rubén por ser esa fuente de alegría en los días más abrumadores.

A Pelusa por ser la amiga que veló día y noche para la realización de este proyecto.

A Betsy, Alonso, Eva, Mariel y Brenda por ser esa red de apoyo y amistad en las épocas de mayor incertidumbre.

A mis hermanos Mónica, Luis y Paty, que en este camino de transformación personal aparecieron para darme ese abrazo en nombre de mi papá Pachis.

A las profesoras Shamaly, Anel, Erika y a los profesores Juan Carlos y Pedro Be por ser catalizadores de pensamiento crítico y reflexión.

A la Dra. Alma y la Dra. Cristina por motivarme constantemente a reflexionar hacia una ciencia que siente y se construye hacia la urgente transformación de realidades.

Finalmente, le agradezco a Rosalia, mi mamá y la primera docente que me mostró que para que la práctica se transforme es necesario involucrar el amor y el trabajo constante hacia las niñas y niños; que la docencia es una práctica ejercida desde el corazón.

Resumen

El presente trabajo expresa el proceso científico y los resultados de un proyecto de intervención educativa cuyo objetivo fue establecer estrategias que favorezcan la convivencia escolar participativa de educación primaria, a partir de una práctica docente reflexiva y colaborativa, dirigidas a desarrollar las capacidades de autonomía y toma de decisiones del alumnado dentro el entorno educativo. Se registra una revisión documental para la definición conceptual de la convivencia escolar participativa así como sus categorías de análisis y un diseño metodológico con enfoque mixto donde se construyeron dos instrumentos de diagnóstico. Para la fase cualitativa se elaboró una entrevista semiestructurada y para la cuantitativa se elaboró y validó una escala de medición de actitudes docentes hacia la convivencia escolar participativa de educación primaria. Las necesidades detectadas se situaron en torno al tipo de práctica pedagógica que el docente debe asumir para trabajar de forma participativa, reflexiva y creativa con su alumnado. En consecuencia, se generó una estrategia de intervención con enfoque reflexivo, que retoma elementos de la etnografía colaborativa, llamada *Foro para el intercambio de saberes*, de la cual se obtuvo como resultado la co-construcción de un plan de acción que promueve una convivencia escolar participativa desde la colaboración del profesorado con el alumnado.

Índice de contenido

Capítulo I. Planteamiento del Problema	8
1.1 Formulación del Problema	8
1.2 Pregunta de intervención	11
1.3 Justificación	11
1.3.1 Relevancia social	11
1.3.2 Implicaciones prácticas	12
1.3.3 Valor teórico	12
1.3.4 Utilidad metodológica	13
1.4 Objetivos	13
1.4.1 Objetivo general	13
1.4.2 Objetivos específicos	13
Capítulo II. Marco Teórico	15
2.1 Antecedentes teóricos	15
2.1.1 Antecedentes internacionales	15
2.1.2 Antecedentes Nacionales	16
2.1.3 Antecedentes locales	17
2.2 Discusión teórica de la problemática	18
2.2.1 La convivencia y la escuela	18
2.2.2 Dos enfoques de la convivencia escolar participativa	19
2.2.3 La participación y la convivencia escolar	20
2.2.4 Práctica docente	23
Capítulo III. Diseño Metodológico	28
3.1 Del diagnóstico educativo	30
3.1.1 Fase de diagnóstico cualitativo	30
3.1.2 Fase de diagnóstico cuantitativo	52
3.1.3 Reporte de resultados del análisis mixto	71
Capítulo IV Diseño de intervención educativa	74
4.1 Propuesta de intervención	74
4.2 Objetivos de la propuesta de intervención	75
4.3 Planificación de la intervención	75
4.3.1 Líneas de acción	75
4.3.2 Planeación de actividades	76
4.3.3 Delimitación de los participantes	77

Capítulo V. Intervención educativa	78
5.1 El contacto con los participantes	78
5.3 Desarrollo de los Foros	79
5.3.1 Primera sesión de Foro	79
5.3.2 Segunda sesión del Foro	80
6.1 Categorización de la reflexión docente	85
6.2 Niveles de reflexión docente	87
6.3 Plan de acción	89
6.4 Resultados de la Evaluación	90
VII. Conclusiones	92

Índice de tablas

Tabla 1 Niveles de participación infantil	24
Tabla 2 Características de los participantes entrevistados	33
Tabla 3 Resultado del análisis comparativo de las entrevistas	37
Tabla 4 Subescalas y conceptos de la EPDCEP	57
Tabla 5 Criterios para la validación de contenido de la EPDCEP	58
Tabla 6 Índice de relevancia de los ítems de la escala	59
Tabla 7 Primera prueba de consistencia interna	65
Tabla 8 Segunda prueba de consistencia interna	65
Tabla 9 Medias de subescalas de prácticas docentes para la convivencia escolar	67
Tabla 10 Medias de subescalas de prácticas docentes para la convivencia escolar	68
Tabla 11 Puntajes totales de subescalas y escalas	69
Tabla 12 Descripción de percentiles por subescala	69
Tabla 13 Descripción de los participantes en el foro de intercambio de saberes	77
Tabla 14 Registro por niveles de reflexión docente	88

Guía de anexos

Anexo A Entrevista semiestructurada	108
Anexo B Unidad de análisis	111
Anexo C Escala de Prácticas Docentes para la Convivencia Escolar Participativa	114
Anexo D Planeación del foro de intercambio de saberes	117
Anexo E Protocolo de ética	121
Anexo F Invitación para el foro	122
Anexo G Modificación a la planeación del foro	123
Anexo H Propuesta de formato de plan de acción para la promoción de la convivencia escolar participativa	126
Anexo I Constancia que avala la intervención	128

Capítulo I. Planteamiento del Problema

1.1 Formulación del Problema

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2013) considera que es parte del derecho a la educación de calidad promover en las comunidades escolares una convivencia que integre interacciones respetuosas y de participación entre docentes y alumnado desde los niveles básicos. Sin embargo, en América Latina, López (2015) concluye que la convivencia en las escuelas se encuentra obstaculizada por el aumento de ambientes de castigo y control en los centros escolares, justificados en políticas punitivas a los docentes que obtienen bajos resultados en las pruebas estandarizadas que se aplican a sus estudiantes. Por lo que la autora apunta que el uso del castigo y la criminalización del alumnado por problemas de conducta o bajo rendimiento escolar nulifica la reflexión sobre el origen del problema. En consecuencia, se encuentran prácticas basadas en el estigma y la exclusión de estudiantes que desmotivan la participación, lo que hace evidente la falta de comprensión de los problemas contextuales del alumnado.

En el contexto nacional, la Ley General de los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes (Comisión Nacional de los Derechos Humanos [CNDH], 2018) así como la Ley General de Educación (2019) hacen énfasis sobre la importancia de la capacitación docente para la convivencia escolar en el nivel básico. Sin embargo, en un estudio nacional realizado por Chaparro et al. (2019) se hizo evidente la deficiente preparación, sensibilización y práctica del docente para intervenir en los conflictos de convivencia en aula, demostrando poco conocimiento para desarrollar competencias socioemocionales en el alumnado. En este sentido, se ha documentado que aún existen prácticas de castigo físico hacia alumnos de entre 10 y 17 años de edad, argumentando su uso como métodos de disciplina (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], 2017). Lo cual indica la existencia de vínculos que transgreden los derechos de los niños y niñas desde el aula.

Además, los docentes que experimentan la cotidianidad de la violencia tienden a no reconocerla, por lo que normalizan las relaciones violentas establecidas en sus comunidades escolares (Subsecretaría de Educación Básica [SEB], 2015). Así mismo, un estudio realizado por Ochoa y Salinas (2015) revela que la violencia simbólica del docente es percibida por los estudiantes de nivel básico a través de “bromas” jugadas por el profesorado, el nulo trato equitativo hacia el alumnado y la aplicación de castigos injustos; lo cual representa un abuso del poder que la institución le otorga. En el caso de las niñas y niños de primaria, entre más pequeños, la vulnerabilidad se magnifica ante este tipo de interacción. Según estos investigadores, conviene subrayar que la violencia simbólica desmotiva el aprendizaje, provoca más conflictos y, en consecuencia, altera el clima de convivencia en el aula.

En este sentido, en una investigación centrada en analizar la relación entre la participación infantil y la convivencia escolar, se descubrió que las barreras para la construcción de una vida escolar participativa se originan desde las prácticas docentes centradas en la obediencia y en la subordinación del alumno, cuya lógica se centra en perspectivas adultocéntricas que desvalorizan los alcances del ejercicio infantil, provocando desinterés en los aprendizajes escolares (Serrano-Arenas et al., 2019). Al respecto, en una consulta nacional realizada por Save the Children (2018) aplicada a 3,113 niños que cursan nivel básico, se detectó que uno de cada tres niños cree que es importante que los docentes tomen en cuenta sus opiniones e intereses para sentir gusto y motivación de ir a la escuela; sin embargo de la muestra, 13% de niños y niñas de primaria no se sienten escuchados y tomados en cuenta por sus docentes. Por lo que se podría concretar que el interés por asistir a la escuela parte de la capacidad del profesorado para incentivar la implicación del alumnado en las dinámicas educativas. Aunado a lo anterior, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2018) en un estudio realizado en 1,425 escuelas primarias, en los grados de 4to, 5to y 6to, se reportó que 30% de los estudiantes encuentran pocas oportunidades para

participar en aspectos de la vida escolar. Además, 32% señaló que sus docentes no promueven espacios ni momentos para expresar lo que piensan y opinan. Por su parte, en el Marco Local de Convivencia Escolar de Baja California (Secretaría de Educación del Estado de Baja California [SE], 2015) se establece que la participación desde el nivel básico es un criterio democrático fundamental para aprender a convivir en sociedad. Sin embargo, tanto dicha normativa como el Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE) que opera igualmente en el Estado, se enfocan en ofrecer al docente estrategias para la prevención de la violencia y situaciones de riesgo (SEB, 2016), dejando de lado la promoción de la participación como un valor formativo para la solución de conflictos, así como para el aprendizaje de competencias fundamentales para la convivencia. Así mismo, en una encuesta sobre la percepción del clima en la escuela relacionado al desarrollo de habilidades sociales y emocionales en el alumnado realizada a 1,294 docentes de 224 escuelas de nivel básico en el estado de Baja California se evidencia que el profesorado, si bien ha incorporado a su práctica las estrategias que propone el Plan Nacional de Convivencia Escolar (PNCE), aún perciben dificultades en sus alumnos para la resolución de conflictos, la regulación de las emociones y el fomento de la estima personal (Gobierno de México, 2017).

A partir de lo anterior, se plantea como problema un diálogo precario entre el docente y el alumnado, interacciones asimétricas que restringen la participación, así como un carente conocimiento del docente para desarrollar competencias que posibiliten a los estudiantes incidir en la toma de decisiones dentro de las dinámicas educativas. De esta manera, se establece la hipótesis que el enfoque de la participación ofrecerá los elementos necesarios para implementar una estrategia basada en la reflexión, consciencia y transformación del docente sobre los vínculos que establece con sus estudiantes como parte fundamental de la práctica pedagógica (Restrepo y Campo, 2002; Sandoval, 2018), y del desarrollo de una práctica que establezca la participación como eje principal del proceso enseñanza-aprendizaje

(Fierro y Carbajal, 2019). En relación a esto, se busca una práctica docente que impulse a los estudiantes a involucrarse en la construcción de su entorno y en la resolución de los conflictos en su relación con los otros (Ochoa y Pérez, 2017).

1.2 Pregunta de intervención

¿Cómo construir una estrategia que transforme las prácticas docentes para promoción de una convivencia escolar participativa en la educación primaria?

1.3 Justificación

Hernández, et al. (2014) determinan que al justificar un estudio se expone la necesidad y pertinencia de un proceso de investigación a partir de criterios para sustentar significatividad, de los cuales para este estudio se retoman los siguientes: 1) Relevancia social, 2) implicaciones prácticas, 3) valor teórico y 4) utilidad metodológica.

1.3.1 Relevancia social

En la práctica docente para la convivencia escolar se identifican problemas centrados en la necesidad de reflexionar sobre los modelos pedagógicos sobre los que basan su práctica (Ochoa y Salinas, 2015), es decir, la ausencia de un diálogo que limita la participación de las niñas y niños en la vida escolar, el establecimiento de relaciones asimétricas entre profesorado y alumnado, así como el desconocimiento de los docentes para aplicar estrategias de desarrollo socioemocional en sus estudiantes. Por consiguiente, se hace necesario el plantear acciones que promuevan la convivencia escolar participativa de educación primaria a través de la práctica docente, porque al favorecer la práctica docente desde las interacciones que establece con sus alumnos, se cumple la función socializadora de la escuela, puesto que los alumnos asumen un rol conformado por valores que la sociedad necesita como la inclusividad, la paz y la democracia (Oldak, 2017).

Al respecto, Ochoa y Pérez (2017) expresan que los proyectos que potencian la participación infantil y una convivencia basada en el diálogo, generan formas de

sensibilización y valores democráticos en todos los participantes del proyecto; en el caso de la infancia aprenden a involucrarse en asuntos de su comunidad, a implicarse en las soluciones de las problemáticas, a comprometerse en su propio proceso de aprendizaje y a ser el eje central de las actividades pedagógicas de la escuela.

1.3.2 Implicaciones prácticas

Con base en la problematización realizada, se expone la necesidad de proponer un proyecto que aporte al docente de primaria estrategias de reflexión, diálogo y participación para mejorar sus relaciones con las y los estudiantes que en consecuencia se aporte al fortalecimiento de las interacciones dialogantes para el desarrollo de la convivencia escolar desde actividad participativa. Referente a esto, el INEE (2018) establece como un desafío para la educación primaria, una práctica docente que privilegie el diálogo y la reflexión ante el conflicto, el establecimiento de espacios de reconocimiento y establecimiento de un clima de confianza para participar activamente en la escuela.

Por otra parte, en Baja California, la Unidad de Evaluación Educativa (UEE, 2014) informó que para el logro de los aprendizajes esperados, los estudiantes de nivel básico consideran relevante establecer relaciones con sus docentes basadas en los valores como el respeto y actitudes como la paciencia y amabilidad. En este sentido, aportar alternativas a los problemas prácticos del docente como actitudes de rechazo o desmotivación para aprender del alumnado, le permitirá incluir en su enseñanza situaciones de aprendizaje que generen interacciones fundadas en valores que le ofrezcan a las niñas y niños la confianza de participar, motivarse y apropiarse de sus aprendizajes.

1.3.3 Valor teórico

Hernández, et al. (2014) afirman que para que una investigación se sostenga en bases sólidas, es necesario resolver vacíos de conocimiento o proporcionar información para desarrollar alguna teoría. En tal sentido, Díaz y Sime (2016) consideran que el tema de la

convivencia escolar, aun cuando se ha fijado como un campo de estudio relevante para la educación, los estudios que se han presentado contienen un marco conceptual vago o generalizado que no permite definir o precisar un método para conocer a profundidad el objeto de estudio. Por lo tanto, la presente labor investigativa se propone definir un tipo de convivencia desde la participación con el intento de acotar lo que se quiere conocer del fenómeno de convivencia desde las relaciones docente y alumno, y posterior a la aplicación de un proyecto de intervención, generar nuevos conocimientos de lo que se sabe de la convivencia escolar participativa a través de la práctica docente.

1.3.4 Utilidad metodológica

A pesar de que existen diversas investigaciones sobre convivencia escolar, la mayoría se ha enfocado en describir el tipo de prácticas escolares que favorecen la convivencia pero sin proponer un proyecto de intervención con intenciones de cambio (Díaz y Sime, 2016).

Además, se tiene la intención de abordar dicho campo desde una visión analítica a partir de la cultura escolar. Al respecto, Fierro, et al. (2013) señalan la pertinencia de realizar investigación educativa en el tema descifrando el potencial de las relaciones humanas dentro de la escuela para ofrecer la posibilidad de mejorar las experiencias de intervención y generar nueva información para los distintos actores educativos.

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo general

Construir una estrategia para transformar las prácticas docentes que promuevan la convivencia escolar participativa en la educación primaria.

1.4.2 Objetivos específicos

-Analizar las acciones de intervención docente para incentivar la toma de decisiones del alumnado.-Analizar las estrategias que el docente le ofrece al alumnado para la solución de conflictos de manera autónoma.

-Identificar los tipos de relación comunicativa que existen en las interacciones del docente y alumnado.

-Identificar el tipo de interacciones que fomenta entre el alumnado.

-Detectar características de las interacciones que limitan o incentivan la convivencia escolar participativa.

-Analizar las relaciones entre el docente con otros agentes educativos que conllevan a la reflexión y cambio de la práctica pedagógica.

Capítulo II. Marco Teórico

2.1 Antecedentes teóricos

En el presente capítulo se describen antecedentes de investigaciones relacionadas a las categorías: convivencia escolar e interrelación docente-alumno; desde el ámbito internacional, nacional y local. Los estudios encontrados son de alcance exploratorio y descriptivo. Igualmente, se explican antecedentes de proyectos de intervención realizados en escuelas de educación primaria.

2.1.1 Antecedentes internacionales

Las investigaciones realizadas en el contexto europeo determinaron la presencia de prácticas docentes donde el modelo pedagógico en el que basan su acción se caracteriza por la lógica adultocéntrica, lo cual es percibido desde la infancia como un alejamiento a las necesidades de los niños y las posibilidades democráticas que se pudiesen habilitar desde esa etapa (Castro y Caldeiro, 2018; Ochoa y Salinas, 2015).

Por su parte, en Latinoamérica, estudios empíricos demuestran que las concepciones que presenta el docente acerca de la participación de los niños y niñas está regulada bajo sus propias condiciones, por lo que el alumnado carece de libertad de expresión, demostrando que la diversidad cultural en el aula puede no ser aprovechada para el logro de aprendizajes (Guzmán, et al., 2014; Ochoa, 2015). En este sentido, Chang y Henríquez (2013) hallaron que el dominio adultocéntrico en las prácticas escolares aparte de limitar la participación y la formación de competencias para la ciudadanía, las bajas expectativas que se tienen sobre las niñas y niños altera su desempeño y comportamiento en el aula. Además, Hecht (2013) asegura en sus investigaciones que la cultura adultocéntrica es un factor que limita la percepción sobre los aportes de los niños y niñas al desarrollo de su comunidad, puesto que la imposición del concepto de adulto se establece como parámetro del valor que tiene la enseñanza informal de los niñas y niños hacia sus pares.

Por otra parte, Muñoz et al. (2014), al realizar una investigación para evaluar la percepción de la convivencia y clima escolar en un colegio inclusivo descubrieron que es relevante para los estudiantes tratar los temas de conflicto para generar una convivencia escolar armónica, como por ejemplo el respeto a las normas, y el establecimiento de relaciones de confianza con sus docentes

En relación a los trabajos de intervención, las experiencias lúdicas fueron determinantes para resolver las problemáticas de convivencia en las instituciones escolares de primaria. Según los estudios, el juego como objeto de aprendizaje y parte de las estrategias de intervención lograron cambiar la perspectiva y mejorar las relaciones interpersonales entre los alumnos, afectando de forma significativa su manera de convivir (Gómez, 2016).

2.1.2 Antecedentes Nacionales

En el contexto nacional Serrano-Arenas, et al. (2019) analizaron las conceptualizaciones sobre la participación que refieren tanto a niñas, niños, docentes y familiares en tres escuelas ubicadas en zonas urbanas de rasgos de marginación. Los resultados indicaron que la escolarización de las niñas y niños limita el concepto que se tiene sobre su participación remitiéndose a entender de esta como la emisión de opiniones cuando es solicitud del docente. Los investigadores sostienen que el adultocentrismo y la obediencia son impedimento para la construcción de una escuela inclusiva.

Por otra parte Ochoa y Pérez (2017) analizaron que la experiencia de intervención basada en el Aprendizaje Servicio (AS) mejora el clima escolar, a través de la transformación de algunas prácticas pedagógicas y el posicionamiento del alumno como protagonista del proceso de implementación del proyecto. Sin embargo, este tipo de metodologías de participación no son frecuentes en el contexto de la educación básica, a pesar de que legitiman el reconocimiento del alumnado al ser escuchados y permitirles actuar sobre su propio contexto.

Con relación a lo anterior, Cárdenas (2017) desarrolló un proyecto de intervención basado en una metodología participativa para fortalecer las capacidades pedagógicas de los docentes y generar competencias del alumnado de educación básica de escuelas públicas. Como resultado se logró ampliar las oportunidades de enseñanza y aprendizaje tanto para los docentes participantes y sus estudiantes. En el caso particular de los docentes, se concluyó que este tipo de proyectos logra comprometer al docente en la transformación de su práctica pedagógica, además de motivar la participación de los estudiantes en la construcción de su comunidad escolar desde una perspectiva cívica.

Finalmente, se reporta un trabajo de investigación-acción del tipo participativa realizado por los investigadores Baquedano y Echeverría (2013), en el que se concluye que las propuestas basadas en la metodología participativa cuando son aplicados en los centros escolares disminuyen las resistencias, ya que este tipo de recursos promueve el compromiso de los participantes, se provoca un cambio en el ambiente y posibilita asumir que cualquier conflicto es una oportunidad de aprendizaje.

2.1.3 Antecedentes locales

En Baja California, Mora-Osuna et al. (2017) presentaron un estudio que buscó establecer una comparación de prácticas escolares para la convivencia en dos tipos de centros escolares, de alta eficacia y de baja eficacia. Los resultados arrojaron que las escuelas de alta eficacia realizan prácticas de diálogo orientadas a la mejora y retroalimentación de aprendizajes por ejemplo: docente-docente, docente-directivo y directivo-docente; además el diálogo también se fija a la recreación amistosa, por ejemplo: el diálogo que surge al momento del almuerzo entre docentes y alumnos. En comparación a las escuelas de bajo rendimiento donde también se encuentran prácticas de diálogo, pero de forma secundaria y destinadas a la organización de las normas escolares o solución de conflictos. Los autores marcan que la diferencia del uso del diálogo es el objetivo en el que lo practican, mientras

que en las escuelas de alta eficacia buscan el beneficio y cambio, en las de baja eficacia se encamina a la prevención y detección de la violencia.

En resumen, los hallazgos de investigación centradas en la participación fueron que las prácticas docentes que limitan la convivencia escolar son aquellas que se amparan en un diálogo carente y con relaciones asimétricas, originadas por lógicas adultocéntricas. Por otra parte, las intervenciones exitosas que dan pauta a transformar las interacciones docente-alumno y que motivan una mayor participación para construcción de la convivencia son aquellas que se basan en la integración de las voces del aula para expresarse, para solucionar conflictos o llegar a un fin en común. El uso del diálogo centrado en el alumno, en sus necesidades y potencialidades así como la utilización de recursos de estrategias lúdicas, actividades de cooperación y espacios de reflexión para el alumnado, fueron actividades clave para el logro de las intervenciones.

2.2 Discusión teórica de la problemática

En el siguiente apartado se realiza una indagación conceptual a través de distintos autores que tratan en el tema de la convivencia desde la participación y la relación que existe entre la práctica pedagógica del profesorado y la convivencia escolar con enfoque participativo. Lo que nos permitirá definir qué es la convivencia escolar participativa y las características necesarias de la práctica docente para el desarrollo de esta.

2.2.1 *La convivencia y la escuela*

La convivencia es un proceso formado por las interacciones entre los individuos que se establecen en un espacio y tiempo determinado de manera intencionada para aprender, establecer un fin en común y compartir valores, dicho proceso se compone por: 1) procesos de aprendizaje, 2) reciprocidad y 3) cooperación (Giménez, 2005). En el contexto escolar, la convivencia propicia una transformación de procesos en el aprendizaje entre el profesorado y el alumnado, donde tanto unos como otros aprenden a partir del espacio psíquico, como el

estilo de pensamiento, las formas en las que se observa un problema o las formas de reaccionar ante una situación (Maturana y Vignolo, 2001). Con referencia a la reciprocidad, esta emerge en la convivencia escolar a través de la comunicación reflexiva de los sujetos escolares, donde la cooperación como un componente, propone alcanzar un vínculo justo entre quienes conviven y se valoren las capacidades emocionales, formas de pensamiento y de expresión (Moya, 2016). La cooperación organiza y fortalece los vínculos que se forman a través de la convivencia escolar sobre la búsqueda de encontrar soluciones a las problemáticas, que finalmente le da sentido y dirección a cada escuela (Escorcía y Gutiérrez, 2009).

2.2.2 Dos enfoques de la convivencia escolar participativa

De los distintos enfoques que existen para el estudio de la convivencia escolar, Fierro et al. (2013) señalan que existen dos enfoques que observan a la convivencia escolar desde la participación. El primer enfoque llamado analítico, determina que la convivencia escolar es un proceso de construcción que se encamina a tratar de comprender el sentido de las interacciones humanas que se suscitan en la escuela, desde una visión social e intersubjetiva. En este sentido, los autores señalan que la convivencia debe ser observada desde sus formas micropolíticas, culturales y organizacionales. Es decir, interpretar las relaciones que se crean en la escuela, desde manejo del poder y el control del conflicto (Ball, 1944), desde la diversidad de valores y costumbres de los integrantes (Díez, 2004), y también desde las estrategias que se establecen para la participación en el ejercicio del poder (Nájera, et al., 2009).

Por otra parte, se establece la convivencia escolar desde la calidad, como el tipo de prácticas de interacción de la vida escolar que dentro de los distintos contextos generan inclusión, exclusión, participación o segregación (Fierro, et al., 2013). De manera que la inclusión escolar desde el ámbito de la convivencia establece una relación entre la práctica

docente y el ambiente escolar, ya que la acción docente le hace responsable de la atención de necesidades, cualidades y potencialidades del alumnado así como la atención a su diversidad (Soto, 2003). Por esto último, atender la diversidad del alumnado principia un proceso que conlleva a la eliminación de prácticas de exclusión y marginación, que de misma manera se aplica a las situaciones de rezago (Pérez, 2009). Referente a la participación, se requiere comprender el papel que juega el docente para enlazar su agencia con las prácticas de los diferentes agentes educativos con el motivo de reflexionar sobre su propio ejercicio de participación. En este sentido, existe un compromiso de buscar, desarrollar y diseñar estrategias para fomentar la participación del alumnado y se fije una intención encaminada a la formación ciudadana desde la infancia. En consecuencia que se aprenda a colaborar, aportar, cooperar, a construir su confianza y se logre ejercitar la iniciativa (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF] y Save the Children, 2003).

Por lo anterior, se comprende que la práctica docente basada en el ejercicio de la participación es una condición para la convivencia entre el alumnado, docentes y otros agentes educativos. La cual beneficia los vínculos existentes y disminuye las situaciones aislamiento de cualquier actor educativo, por lo que se atenderán las necesidades totales de su ambiente colectivo al promover el libre pensamiento y expresión de ideas, entre otros beneficios como la promoción de la creatividad, colaboración y acceso al poder de forma justa y democrática.

2.2.3 La participación y la convivencia escolar

La participación es un derecho, una capacidad a desarrollar y un factor condicionante para la convivencia escolar. Es un derecho que se cumple desde la escuela, ya que se encuentra vinculado directamente con la libertad de expresión, el acceso a la información y la garantía de dar voz a las opiniones de las niñas y niños, con el fin de suplir las inequidades y afectaciones contextuales a través del empoderamiento (Landeros y Chávez, 2015).

Por lo tanto, las prácticas en el aula que habiliten derechos vinculados a la libre expresión, la escucha de las voces de los niños y niñas y el acceso a la debida información logra ubicar a los niños y niñas como sujetos sociales con el poder de expresar ideas y decidir sobre los asuntos que le conciernen (UNICEF y Save the Children, 2003). De otra manera, la CNDH (2018) manifiesta que en todos los contextos incluyendo el escolar, los niños y niñas tienen derecho a ser escuchados en asuntos de su interés, acorde a su edad, etapa y madurez y que a su vez, se garantice que la infancia posea todos de medios de búsqueda, recepción y difusión de información.

Debido a lo anterior se comprende que la práctica docente con un enfoque justificado en los derechos de las niñas y los niños contribuye a la generación de oportunidades para el alumnado se integre a la sociedad de forma activa. Por lo tanto, se reconozca el derecho de las niñas y niños a participar y se habilite la posibilidad de que ellas y ellos reflexionen sobre los alcances sociales de su voz para poder exigir ser escuchadas y escuchados, validar su visión sobre la vida y que se reconozcan los saberes que su contexto les ha generado.

Desde otro punto de vista, la participación es una capacidad que se desarrolla al promover la libre toma decisiones, el involucramiento sobre la solución de conflictos y la organización para la toma de acuerdos entre niñas, niños y docentes (Landeros y Chávez, 2015). Para Trilla y Novella (2001), el desarrollo de la participación en las y los niños es posible sí se generan proyectos que destaquen una participación real, donde el alumnado sea libre de reconocer el mundo público, criticarlo y construirlo a través de su propia mirada, con proyectos tengan como fundamento sus ideas. Por su parte, para que la participación sea vista por el profesorado como una habilidad a desarrollar en su alumnado, es necesario que se apunte como una meta y se busquen estrategias centradas en la auto-observación y auto-reflexión sobre mecanismos de convivencia, mejora de la comunicación y la resolución de conflictos (Carvajal y Valencia 2016).

Al respecto, la promoción de la cooperación es estratégico para el fomento de participación, ya que promete amplios alcances no tan solo dentro de aula sino, aplicada como una fórmula dentro de la comunidad, ofrece comprensión del contexto, atiende el aislamiento pedagógico y se establecen metas de transformación entre el profesorado y otros agentes educativos (Escorcia y Gutiérrez, 2009).

Por su parte, otro aspecto elemental para la práctica de la participación, es establecer a la escuela como un espacio de reconocimiento social y democrático. La escuela como un espacio de reconocimiento democrático donde se reconozcan a los niños y niñas capaces de poder resolver sus propios conflictos, tomar acuerdos y construir conocimiento a través de su propia experiencia (Torres, 2006). Además que se reconozca la diversidad cultural de cada alumna y alumno y se aprovechen las diferencias del alumnado a través de la pluralidad de ideas y expresiones, para enriquecer las perspectivas que se tienen sobre los grupos minoritarios y que de misma manera se enriquezca la cultura de la participación en la escuela a través de la aceptación de cada identidad (García, 2010; Pérez, 2009).

La escuela como un espacio democrático de formación ciudadana que reconoce la diversidad de identidades, capacidades e ideas requiere de la convivencia para que la comunidad participe a través del diálogo, la disertación y construcción crítica de soluciones (Fierro y Carbajal, 2019). Con relación a esto, el diálogo surge como una estrategia de participación que no se limita a los marcos de acción del docente, ya que conjuntamente confluye en la cotidianeidad escolar con los otros actores escolares. De tal forma que el diálogo como táctica pedagógica y actividad rutinaria genera auto-reflexión, indagación y búsqueda de transformación entre los dialogantes (UNICEF, 2009).

La construcción crítica que integra a la disertación como uno de sus procesos, tiene el objeto de generar valores de responsabilidad y compromiso moral y político a través del

cuestionamiento de las realidades y la construcción lógica de los problemas, para lo cual requiere la estimulación constante de cada docente (Wong et al., 2015).

Por lo tanto, la convivencia escolar participativa es un conjunto de aprendizajes basados en derechos como la libertad de expresión y el libre acceso a la información de interés y necesidad. En este proceso se integran recursos sociales y estrategias como el diálogo, la valoración de ideas, el pensamiento crítico y la cooperación, con el propósito de reconocer la diversidad de ideas, características y necesidades tanto de las niñas y niños así como de otros actores escolares. Esta unión cooperativa, producto de la convivencia participativa, está representada por el ejercicio constante de la toma de decisiones y generación de proyectos para la solución de conflictos desde una postura políticamente equitativa.

2.2.4 Práctica docente

Tobón, et al. (2018) expresan que la práctica docente para el desarrollo de formación social del alumno debe desenvolverse como el conjunto de acciones establecidas en la interacción para la mejora de las condiciones de vida del educando, y capacidades para la resolución de conflictos, hacia la cooperación, la metacognición, proyecto ético de vida y aprender a adaptarse. Además, en el caso de alumnado de primaria, se requiere que la práctica deba de estar caracterizada por la comprensión de la vida social y las experiencias personales de los niños y niñas (Manen, 1998).

La interacción alumno-docente, se establece en una relación de enseñanza-aprendizaje enfocada en la atención a las necesidades del alumnado, en la discusión, superación de errores, y en la construcción de un vínculo de empatía y afecto. (Restrepo y Campo, 2002). Para Albornoz et al. (2015), la atención de las necesidades del alumnado implica el reconocimiento de su participación en la vida escolar, es decir, que el alumnado tenga el poder de gestionar sus procesos de aprendizaje en colaboración con sus pares. En este sentido Manen (1998) define la actuación del docente como un mediador reflexivo,

donde el rol por el que se rige se funde desde la deliberación e influencia mutua, con el fin de saber cómo manejarse en los conflictos de cada niño, de manera que se establezca un valor personal para contribuir a la maduración del alumnado desde la empatía, la confianza, la apertura y la comprensión.

El ejercicio de la reflexión en el docente es un requerimiento necesario para alcanzar la transformación de su propia práctica, donde se reconozca y se valore el rol del alumnado en el proceso de su aprendizaje y al mismo tiempo se eliminan las prácticas adultocéntricas y se comprenda la trascendencia social y política de su práctica (Ferry, 1997). De modo que este tenga la capacidad de examinar el grado de participación que promueve en el alumnado y elija las estrategias para la generación de una convivencia participativa. En relación a lo anterior, Trilla y Novella (2001) establecen ciertos niveles de participación infantil con el fin de analizar la postura del profesorado con relación a la participación de las niñas y niños. Dichos niveles se observan en la Tabla 1.

Tabla 1

Niveles de participación infantil

Nivel de participación	Rol del alumnado	Rol docente
Participación simple	Espectador y destinatario del desarrollo de las actividades de aprendizaje. Su participación se limita a seguir indicaciones y se omiten sus decisiones	Las actividades y proyectos se centran en sus decisiones. Hace uso del directivismo y regularmente se caracteriza por el uso de métodos tradicionales.
Participación consultiva	Son participantes y destinatarios que expresan su opinión para algunas actividades o selección para algún papel importante en el aula.	Es quien solicita la opinión para la realización de proyectos y en quien recae la selección de estrategias para motivar para que el alumnado se comprometa en su actividad.
Participación proyectiva	Son agentes de consulta y propuesta para la toma de decisiones en cualquier momento de las actividades y del proyecto. Por existir una corresponsabilidad existe un mayor compromiso. Proponen actividades, reglas y espacios para las actividades.	Son facilitadores de espacios, herramientas y en ciertos momentos intervienen de mayor forma pero de una forma democrática.
Metaparticipación	Los participantes exigen solicitan y generan de forma autónoma nuevos espacios para hacer oír su voz, considerando que son excluidos de sus derechos	Es un mediador que reconoce los derechos del alumnado y los prepara para su conocimiento con estrategias para la expresión y el diálogo, negociación y consenso.

Nota. Información organizada a partir de la propuesta de Trilla y Novella (2001) sobre los niveles de participación infantil.

En conclusión, para que el alumnado se implique y participe sobre las problemáticas de su contexto, desarrolle habilidades reflexivas y se comprometa con sus procesos de aprendizaje, es necesario que el docente actúe como mediador, el cual esté en disposición de modificar su labor pedagógica y didáctica en el que el punto central sea el desarrollo de habilidades democráticas en el alumnado basada en la autonomía, la expresión, el diálogo, la crítica y el conocimiento de sus propios derechos.

Interacciones adultocéntricas. Según Serrano-Arenas, et al. (2019) la forma más común de observar interacciones adultocéntricas, es cuando la participación del alumno se reduce a un término simplista. Es decir, cuando solamente éste lo solicita. De fondo, las interacciones adultocéntricas entre el docente y el alumno se demuestran cuando la relación docente-alumno se fundamenta en la desigualdad de poder. Por lo que las y los docentes establecen un bajo nivel de diálogo y poco respeto a su expresión (Serrano et al., 2019). En otras palabras, las interacciones adultocéntricas se manifiestan cuando el docente determina desde una postura dominante en la forma de comunicarse, demostrando una relación vertical y restrictiva para la participación del alumnado.

Otra manera en el que las relaciones adultocéntricas entre el docente y el alumnado emergen es cuando el profesorado ejecuta prácticas promotoras de violencia y se ejerce el uso desmedido de la autoridad y control sobre las niñas y niños a través de medidas de castigo y normas incuestionables (Carrasco et al., 2014).

Interacciones participativas. Los autores Fierro y Carbajal (2019) indican, que para aprender a convivir desde la escuela, la práctica docente debe estar caracterizada por el principio de la participación con la función de involucrarse de forma legítima y real en problemáticas sociales que le competen (Ochoa y Pérez, 2017). Dicho de otra manera, el

docente que participa a profundidad en la solución de los problemas su contexto escolar, proponiendo y dando seguimiento a las acciones que se realizan para involucrar participativamente al alumnado a dicha actividad resolutoria, habilitando a través de su práctica, la capacidad del alumnado por participar.

Por otro lado, Olmos (2015) considera que el acto de convivir se orienta a que los integrantes de un sitio determinado participen, a través de relaciones equitativas, en la decisión de cómo establecer las rutas de su propio bienestar y desarrollo personal. En el aula, esto se observa cuando tanto el profesorado y alumnado buscan acuerdos en común para alcanzar una convivencia armónica donde cada opinión sobre las propias necesidades sea valorada.

En el caso de la educación primaria, la participación significa una condición y principio para el respeto de los derechos de los niños y las niñas, (UNICEF, 1998). Por lo que en el ambiente pedagógico, el docente tiene la agencia de respetar y reconocer a las niñas y niños como sujetos de derechos. A su vez, la participación debe representar una experiencia personal y colectiva en la que niñas y niños se involucren en proyectos sociales, que promuevan el desarrollo psicoeducativo, así como sus valores, interés, compromiso y apropiación de aprendizajes (Ochoa y Pérez, 2017). Esto es, que se reconozca que la infancia tiene la capacidad de participar en la creación de proyectos que integren motivación e interés propio, esto a su vez le permitirá desarrollarse emocionalmente generando motivación, responsabilidad y compromiso por su aprendizaje.

Por lo anterior, se considera que la participación genuina desde el ámbito escolar es una estrategia de enseñanza-aprendizaje, que a través de las interacciones en las que se privilegia el diálogo entre el alumnado, evitando un excesivo control, por parte del docente, sobre las situaciones o problemáticas que se enfrentan en la convivencia cotidiana. En este sentido, el docente confronta flexiblemente las situaciones con sus alumnos, hasta convertirse

esto en un aprendizaje (Tardif, 2004). Es decir, el docente aprovecha las necesidades y problemáticas de los alumnos que por medio de una actitud respetuosa, comprensiva y mediadora, permite que los alumnos ejerzan su derecho a la participación y con ello se favorezca la maduración personal.

Capítulo III. Diseño Metodológico

Existe una variedad de fuentes y motivaciones para desarrollar una investigación, estas pueden provenir desde la necesidad de cubrir vacíos de conocimiento o resolver un problema; por otro lado, puede surgir cuando es de interés personal del investigador o se ha encontrado la oportunidad de indagar acerca de un fenómeno actual que requiere estudiarse a profundidad (Hernández, et al., 2014). En este sentido, el diseño metodológico del presente proyecto de investigación está justificado desde la necesidad de cuestionar cuáles son las posibles soluciones a los problemas de la práctica docente para la convivencia escolar participativa. De ahí que, el origen de este trabajo de investigación surge con la intención de transformar la conceptualización de infancia escolarizada y las maneras establecidas en las que el docente se relaciona con ella. En consecuencia, la exploración documental permitió definir claramente las preguntas y objetivos de investigación, con el propósito de decidir sobre la ruta metodológica del presente trabajo.

El estudio presenta una postura socio-crítica, la cual permitirá definir cuáles son los diferentes sentidos que le confiere el docente al concepto de la convivencia escolar, la participación y las relaciones que establece con el alumnado de educación primaria desde su práctica. Dado que, como afirma Perafán (2004), el análisis crítico permite identificar, reconocer y comprender la diversidad de significados que presenta el docente de los conceptos que le rodean, puesto que cada visión docente es distinta.

El conocimiento que nos ofrece el pensamiento docente acerca de su práctica es sustancial para el método diagnóstico, de manera que esta información representa una pluralidad de significados, lo que permite la reflexión investigativa y consecuentemente, la determinación de acciones del proyecto de investigación. En este sentido, el proceso de reflexión permite definir alternativas de investigación desde un tratado crítico, con aspiraciones éticas y políticas y que al mismo tiempo se valoren las prácticas educativas de

una manera distinta tomando en cuenta el diálogo y la condición humana de los participantes (Becerra y Moya, 2010).

Con relación a lo anterior, Pinto (2010) afirma que la visión socio-crítica de la educación se encauza a la transformación. En este sentido, a través de una intervención participativa donde quien investiga como quienes participan comparten su situación y unifican su conocimiento sobre un problema en común para encauzar de forma comprometida a las soluciones a través del pensamiento crítico, auténtico y autónomo (Díez, 2020; Sandoval, 2018). Puesto que la base de actividad de transformación busca que la consciencia sobre una realidad compartida se logre desde la reflexión y el expreso sentir de la práctica docente sobre todas las necesidades y obstáculos que se presentan a diario para desarrollar capacidades participativas en la convivencia de su alumnado.

Además, que el diseño del programa de intervención incluirá un proceso dialogante entre los docentes y la investigadora, formando así una línea comunicativa entre iguales, donde el conocimiento a tratar presente fines de trascendencia social (Becerra y Moya, 2010). Por lo tanto, se definirá una estrategia participativa donde el profesorado tenga el poder y consciencia de definir los objetivos y alcances de la intervención (Mata et al., 2014). Dicho de otra manera, los objetivos de la intervención, los contenidos, así como las actividades y el proceso en el que será evaluado, incluirán siempre las decisiones y consenso de los docentes participantes.

El profesorado será el creador de sus estrategias a partir de sus reflexiones, donde constantemente se cuidará que el papel de la investiga desde una posición equidistante, se guarde en el acompañamiento y en la administración de recursos para el alcance de los propósitos de la intervención, y que además cuando fuese necesario provoque la reflexión a través de su propia reflexión crítica expresada hacia los participantes.

Este modelo metodológico busca a través de la intervención la mejora de la calidad de vida de los individuos de un contexto a través de la emancipación, y se desarrollen habilidades nuevas para la vida, tomando en sus manos las decisiones de su realidad (Álvarez-Gayou, 2009). En este sentido, se busca que el docente logre a través de la reflexión de su práctica y una serie de acciones reflexivas y de diálogo que le conlleven al desarrollo de su participación personal y que esto se refleje en su relación pedagógica con el alumnado, lo cual genera la autonomía necesaria para ambas partes para la promoción permanente de la convivencia escolar participativa.

3.1 Del diagnóstico educativo

El presente apartado está integrado por la descripción del método seleccionado para la recolección y análisis de información, los participantes y el proceso en el que se realizó el acercamiento hacia ellos, el consentimiento informado, la técnica para la recolección de datos y los instrumentos, así como el análisis de la información.

Con referencia al método, Sáez (2008) expresa que la problemática de cada objeto de estudio presenta distintas características, por lo que al abordarse se debe definir la estrategia que le permita al investigador obtener, organizar e interpretar la información para trazar las técnicas a efectuar y cumplir las metas. Por tanto, para la presente investigación fue necesario contemplar el método mixto para el análisis de la información recabada. Los métodos que integran al diseño metodológico mixto son el método cuantitativo y cualitativo que le ofrecerán a la exploración de los datos un mejor entendimiento al objeto de estudio por su cualidad sistemática, empírica para la recolección, análisis, integración y discusión de los datos (Folgueiras y Ramírez, 2017).

3.1.1 Fase de diagnóstico cualitativo

El método de una investigación para Álvarez-Gayou (2009) representa una serie de medios para obtener y construir conocimiento. En este sentido, uno de los fines del presente

trabajo es adquirir a través de todos sus participantes información requerida para la aplicación de un proyecto de intervención. Por lo que, a través de un diseño metodológico con enfoque cualitativo podremos hacer el uso del análisis de la realidad de un sector de la sociedad a través de un contacto directo y concreto desde la interacción humana (Sandoval, 1996).

En este caso, la posibilidad de resolver los objetivos de análisis que se han planteado a través de la investigación cualitativa se apoyarán al igual con sus características de flexibilidad y adaptación del estudio centrada en las relaciones humanas (Rodríguez et al., 1999). Siendo que la práctica docente así como la convivencia escolar participativa se fundamenta en las interacciones sociales y la vida cotidiana. Así que es necesario asumir la tarea investigativa para descubrir a través de los medios de recolección, detalles de las experiencias y patrones culturales (Sandoval, 1996).

Descripción del escenario. El centro escolar donde se aplicó el diagnóstico mixto es la Escuela Primaria General Pública de turno completo Primero de Diciembre de 1953. Dicha escuela se encuentra ubicada en la Calle Oriente y Obeliscos, en el Fraccionamiento los Pinos, en la ciudad de Mexicali, Baja California. El espacio físico cuenta con once aulas, una dirección, una sala de maestros, una cooperativa y dos patios. La institución se encuentra desde hace cuatro años bajo un mismo equipo directivo. La planta docente está conformada por 15 docentes titulares que imparten clase de forma matutina desde primero hasta sexto grado de educación primaria. Por la tarde algunos docentes que cuentan con contrato imparten talleres extraescolares para reforzar aprendizajes básicos como lo que son lecto-escritura y matemáticas, de misma forma se incentivan aprendizajes del medio natural y cultural. Se atienden a 290 alumnos que presentan un nivel socioeconómico bajo y medio. Actualmente de la plataforma virtual de participación ciudadana “Mejora tu escuela” presenta el resultado de la prueba del Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes realizada

en el 2018 a los grados de 1ero a 4to grado que muestra un 50% de insuficiencia en el rendimiento académico en las asignaturas de Matemáticas y Español.

Con referencia al involucramiento de los padres de familia en las actividades del alumnado, tanto directivo como docentes expresan problemáticas de índole de crianza, cuidado y atención de labores académicas. Por lo que la escuela hoy en día lleva un taller dirigido a madres y padres de familia llamado “Escuela y familia dialogando” que se realiza de forma periódica para poder subsanar las necesidades de comunicación y convivencia tanto con tutores y progenitores del alumnado.

Consideraciones éticas. En lo que se refiere a los principios éticos que protegen y respaldan la aportación de los participantes, se usó como fundamento El Informe Belmont para la aplicación de diagnóstico cualitativo y cuantitativo. Al respecto, este código tiene la finalidad de afianzar que las investigaciones que tratan con seres humanos se base en principios éticos básicos como: 1) El respeto a las personas, 2) procurar su bienestar, 3) selección justa, 4) consentimiento consciente, 5) la existencia de la comprensión, 6) calidad voluntaria y 7) existe una clara evaluación de riesgos y beneficios (National Commission for the Protection of Human Subjects of Biomedical and Behavioral Research, 1979). De ahí que, para la participación de los docentes se tomaron dichos principios ya puntualizados para reconocer el valor de sus experiencias profesionales y, el conocimiento y significado humano de su práctica docente.

Participantes. El muestreo en el que se basó la selección de los participantes fue por conveniencia, ya que para el diagnóstico se contaba con poco tiempo, de manera que se buscó obtener la mayor información en el menor tiempo posible (Patton, 1988). Para la selección de informantes clave, Rodríguez et al. (1999) expresan que esta debe ser una tarea procedimental, en el que se deben de identificar los rasgos básicos respondiendo a ciertos requisitos propuestos por el investigador. Así que, las características en las que se basó la

selección de los participantes partió la exploración documental donde se expone que los casos donde se hallan las problemáticas de la práctica docente para la convivencia escolar participativa son profesores que imparten los grados de 4to, 5to y 6to de educación primaria. Por lo anterior, fueron cinco el número de entrevistas reunidas de los participantes donde se concentran ciertas características. Ver Tabla 2.

Tabla 2

Características de los participantes entrevistados

Grado al que imparte	Características
6to de primaria	Docente con experiencia, sexo masculino, titular matutino de un grupo de 20 alumnos.
6to de primaria	Docente novel de sexo femenino, titular de tiempo completo de un grupo de 30 alumnos.
4to de primaria	Docente novel. Sexo femenino.
4to de primaria	Docente con experiencia, sexo femenino, titular matutino de un grupo de 26 alumnos.
3ero de primaria	Docente con experiencia, sexo femenino, titular de un grupo de 20 alumnos.

Nota. Elaboración propia 2020.

Técnicas de recolección de datos. La entrevista como técnica para la recolección de datos beneficiará al presente estudio la capacidad de entender las perspectivas de los participantes (Álvarez-Gayou, 2009) en este caso los docentes y el alumnado en su papel de entrevistados. Tal como lo distinguen Rodríguez et al. (1999) que es a través de la interacción verbal con la investigadora podrán retomar los significados de los participantes. Se utilizó la entrevista semiestructurada la cual advierte una serie de conceptos que integran al tema central donde existe flexibilidad para realizar cambios en el orden de las preguntas dependiendo de las respuestas de las y los entrevistados y de las historias que comparten (Kvale, 2011).

La construcción de la guía de entrevista partió desde el análisis y revisión sistemática de los objetivos específicos y la vinculación a fundamentación teórica que devienen de las categorías teóricas principales que son convivencia escolar participativa y práctica docente, de esta última devienen dos subcategorías que son interacciones adulto-céntricas e

interacciones participativas. Las preguntas se enfocaron a indagar los siguientes aspectos de la práctica docente:

Estos conceptos centrales determinaron desde los objetivos, las categorías de análisis 1) Intervención docente para la toma de decisiones, 2) solución de conflictos de manera autónoma, 3) relación comunicativa entre el docente y alumnado, 4) interacciones entre el alumnado, 5) convivencia escolar participativa, 6) relaciones reflexivas del docente con otros agentes educativos y 7) relaciones con otros agentes educativos que cambian la práctica pedagógica. De las cuales se definieron 24 preguntas abiertas con el fin de explorar los significados, creencias y conceptos personales de cada uno de los docentes acerca del tema (ver anexo A).

Procedimiento. Para el desenvolvimiento de la entrevista previamente se extendió una cita con la directora para solicitarle el permiso de entrevistar a los docentes, explicar el contenido de la entrevista así como establecer la fecha y el horario para su realización. Después de una corta reunión en la que la directora se mostró interesada en que los docentes participaran en el proyecto ya que expresó, se fortalecerán sus metas educativas anuales con relación a la convivencia escolar. Por lo tanto, se fijó la fecha de la entrevista, la cual se concretó el viernes 13 de marzo durante el Consejo Técnico Escolar (CTE) a las 10 am.

Se ingresó a campo en punto de las ocho de la mañana el trece de Marzo del año dos mil veinte, para poder realizar algunas observaciones en cuanto al espacio y la relación entre los profesores, administrativos y el directivo. Se recibió la invitación de participar en del CTE por lo que se pudieron observar las siguientes características: 1) Existencia de una organización y control por parte de dirección para el desenvolvimiento de la reunión, 2) participación activa de los docentes en cuanto a las encomiendas y tareas asignadas por la directora, 3) buen control y seguimiento de

evidencias de trabajo a través de carpetas y 4) es la directora quien preside y retroalimenta la actividad..

A partir de las 10 de la mañana la directora me ofreció el espacio para platicar con los docentes y explicarles el objetivo de la investigación y las razones particulares por las que se seleccionó su escuela las cuales se basan en realizar en una aportación a una comunidad que es familiar para mí y que dicho centro fue parte de mi formación académica, por lo que presenta una retribución personal a la educación pública. Después, se dio lectura al consentimiento informado en el que se les explicaron las cualidades de anonimato y voluntariedad así como los beneficios de la entrevista.

Posteriormente, una docente del grado de cuarto de primaria propuso su salón de clases para comenzar las cinco entrevistas a docentes las cuales tuvieron una duración de entre quince a treinta minutos. El lugar donde se aplicó la entrevista fue un aula amplia y vacía, que no presentaba ningún distractor auditivo o visual cuyo ambiente solo se podía conformar por el entrevistado o entrevistada u quien entrevista. La primera participante se mostró abierta y reflexiva en sus preguntas, ofreciendo información y explicando a detalle su experiencia, así como su perspectiva con relación a la convivencia escolar y la participación. La segunda docente, también de cuarto grado fue breve y práctica en sus explicaciones, se necesitó en ciertos momentos pedir profundizar. La tercera entrevista fue realizada con docente de sexto grado que desde un inicio pidió brevedad ya que encontraba realizando productos del Consejo Técnico, sin embargo fue la entrevista de más duración, la cual también en ciertos momentos se le pidió profundizar en ciertas preguntas. En seguida se entrevistó al cuarto profesor que imparte sus clases en el segundo grupo de sexto de primaria, se mostró tranquilo, abierto y amable durante toda la entrevista, fue reflexivo y explicativo en la mayoría de las preguntas. Por último, la entrevista número cinco fue realizada a una docente de tercero de primaria, la cual desde un inicio mostró iniciativa en participar, la cual

ofreció detalles en sus respuestas, así como también se observó reflexiva y explicativa en la mayor parte de las preguntas.

La entrevista finalizó alrededor de la doce y media de la tarde. Todas las entrevistas se realizaron en una sola sesión y fueron grabadas en audio con un dispositivo móvil para su posterior transcripción, deshecho de los audios de entrevista y análisis con el consentimiento de los participantes.

Limitaciones. Se tuvo un último contacto presencial con la directora y los docentes ya que posterior a esa fecha, inició el Plan estratégico de Preparación y Respuesta ante el Nuevo Coronavirus 2019 (World Health Organization [OMS], 2020) que establece como medida de control de salud y gestión clínica la suspensión generalizada de actividades entre los centros de población mediante y la cuarentena de ciudades, en este caso la ciudad de Mexicali.

Análisis de datos. El análisis cualitativo se comprende como la manipulación, transformación, operación y comprobación de los resultados adquiridos durante el proceso de aplicación de un instrumento, que le servirán al proyecto de investigación para interpretar la problemática de los participantes a través de la expresión de interacciones, actividades, contextos o experiencias (Rodríguez et al., 1999). Los datos obtenidos a partir de las entrevistas fueron tratados desde el método de la teoría fundamentada, de manera que se usaron los procesos de descripción, un ordenamiento conceptual y la teorización de un esquema lógico, sistemático y explicativo, con la intención de conectar los diferentes conceptos que integran la realidad de los docentes, contrastar la hipótesis y tomar decisiones para trazar las líneas de acción (Strauss y Corbin, 2002).

Además, con el apoyo del proceso de codificación de la información se crearon unidades analizables a partir del etiquetamiento de segmentos significativos de las entrevistas a los participantes (Coffey y Atkinson, 1996). El proceso de codificación es del tipo selectiva, la cual se define como un proceso de integración de categorías a partir de un tema central o

medular que se refina y conceptualiza a través de la asociación de todas las categorías principales (Strauss y Corbin, 2002). El tema central en este caso son las prácticas docentes para la convivencia escolar en la educación primaria y las categorías centrales son: 1) Intervención docente para la toma de decisiones, 2) solución de conflictos de manera autónoma, 3) relación comunicativa entre el docente y alumnado, 4) interacciones entre el alumnado, 5) convivencia escolar participativa, 6) relaciones reflexivas del docente con otros agentes educativos y 7) relaciones con otros agentes educativos que cambian la práctica pedagógica. La codificación puede verse registrada en el siguiente en la siguiente unidad de análisis (ver anexo B).

Como resultado, se presenta una síntesis de los aspectos sobresalientes de las categorías analíticas, que a partir del estudio de las entrevistas de los participantes, se obtuvieron como categorías que emergen de la realidad, las cuales nos permiten comprender e interpretar las experiencias contadas por los y las docentes con relación a la convivencia escolar a partir de la participación (Ver tabla 3).

Tabla 3

Resultado del análisis comparativo de las entrevistas

Categorías analíticas	Caract. De la perspectiva teórico conceptual	Categorías emergentes
Intervención docente para la toma de decisiones.	Son las acciones que el docente de primaria realiza para impulsar al alumnado a crear y dirigir proyectos sobre temas de interés o problemas de su contexto que incluyan el trabajo colaborativo, la expresión de ideas, acceso a la información, y toma de decisiones por parte del alumnado.	Trabajo cooperativo y trabajo colaborativo
Solución de conflictos de manera autónoma.	Son las acciones y medios que el docente utiliza basados en la creatividad, el fomento a la reflexión, autonomía y trabajo colaborativo del alumnado para que estos den solución a sus conflictos.	
		Fomento a la autonomía.

Relación comunicativa entre el docente y el alumnado.	Es un tipo de interacción que propicia el docente para que exista una apertura al diálogo con el alumnado para conocer los temas de su interés y así poder incorporar dichos temas a su planeación didáctica para incentivar la convivencia
Reflexión sistemática	
Estrategia docente para el aprendizaje mutuo.	Son las estrategias de enseñanza que utiliza el docente para generar un ambiente escolar que estimula el aprendizaje mutuo y el liderazgo del alumnado.
Estrategias de interacción participativa.	Se refiere a las estrategias que utiliza el docente para promover la participación a partir del establecimiento de relaciones de confianza, de diálogo recreativo, de inclusividad ante la diversidad del alumnado y la creación de espacios de reconocimiento.
Relaciones reflexivas del docente con otros agentes educativos.	Se reconocen aquellas relaciones reflexivas entre docentes y otros agentes educativos que se centran en discutir y tomar decisiones para conocer el contexto y problemáticas del alumnado.
Relaciones con otros agentes educativos que transforman la práctica.	Se centra en las relaciones entre docentes y otros agentes educativos basadas en el trabajo cooperativo, aprendizaje permanente y la búsqueda de soluciones alternativas para las problemáticas escolares.

Nota. Elaboración propia 2020.

Cabe señalar que estas categorías fueron delimitadas para poder definirse a partir de la realidad que viven las y los docentes, pero no existe ninguna jerarquización en los niveles atención solo algunas son mayormente mencionadas ya que parten del lenguaje común del docente, tal es el caso del trabajo cooperativo y colaborativo.

Trabajo cooperativo y trabajo colaborativo. El trabajo cooperativo y trabajo colaborativo son estrategias que el profesorado promueve en ciertas etapas entre el alumnado, de la cuales se obtienen beneficios para el desarrollo de la autonomía de las niñas y niños en aspectos como: la solución de conflictos de la convivencia, motivación entre pares para la participación académica, expresión libre de ideas y opiniones, así como el reconocimiento tanto de características como de capacidades individuales de cada niña y niño. Entre el profesorado y otros agentes educativos como la directora y los familiares del alumnado, el trabajo colaborativo por sí mismo es una dinámica implícita, utilizada para

detectar y atender problemáticas entre el alumnado, aprender y compartir formas de intervención y reflexionar a través del diálogo, con el objeto de fortalecer la propia práctica y la convivencia institucional.

La diferencia entre el trabajo cooperativo y colaborativo se marca en medida de la intervención de la o el docente para el alcance de los fines de su práctica, puesto que en el trabajo cooperativo el docente es quien decide, aplica técnicas y distribuye las actividades con un papel directivo y en el trabajo colaborativo el docente es un integrante sin jerarquía de la labor, en la cual junto con quienes integran el equipo de trabajo establecen las metas y se es posible observarse compromiso por aprender (Revelo, et al., 2018; Roselli, 2016). Es por lo anterior que a partir de esta demarcación de las definiciones se analiza y se discute esta categoría emergente.

El trabajo en equipo es promovido por el docente para que el alumnado aprenda a tomar acuerdos, lo cual sucede al seleccionar a los integrantes del trabajo o delimitando sus propias reglas para convivir, utilizar el material y organizarse. Uno de los beneficios que sobresalen del trabajo en equipo es que el alumnado a través del apoyo mutuo aprende a dar solución entre pares a distintas problemáticas que se presentan, ya sea en el área de algún conocimiento o para resolver algún conflicto de la convivencia. Además que el trabajo de equipo estimula a las niñas y niños a formar vínculos de confianza y motivarse a participar en las distintas actividades que las y los docentes proponen para aprender, observando que quienes se han beneficiados son alumnas y alumnos que se rezagan para expresar su opinión de esta manera:

[...] pues no nada más voy a ser yo la que va estar frente a grupo sino al realizar equipos o alguna actividad donde varios compañeros realizan, [...] en equipos de trabajo y se integra con los niños que ellos quieran integrar el equipo. (Profesora de 4to. grado).

La mayoría de los trabajos, que ya sea de cualquier materia o asignatura. Tratamos de organizarla ya sea siempre en equipos, vea. [...] Hay niños pues que dudan en las preguntas o no tienen idea de cómo iniciar, empezar, y los que son más rápidos de mente auxilian a sus compañeros y ya se ponen a trabajar [...] ellos mismos dicen: “profe, lo podemos hacer de esta manera. Podemos iniciarlo así o podemos, con este material hacer el trabajo” (Profesor de 6to. grado).

Esta estrategia inicia como propuesta por las y los docentes, pero después es asumida por el alumnado como iniciativa, por lo que permite que entre ellos se ejecute la participación, por lo cual se establecen vínculos de confianza, se abran espacios de expresión y opinión donde el conflicto se vuelve una meta a resolver y el grado de compromiso por los retos que se asignen se eleva (Instituto Electoral del Distrito Federal [IEDF], 2014).

Para que el trabajo de equipo se logre es necesario realizar una preparación previa con el grupo a través de técnicas de integración grupal como círculos de confianza, juegos de reto grupal, asambleas donde el diálogo basados en las ideas e intereses de las niñas y niños se privilegia, discursos reflexivos para la atención de problemáticas entre pares, así como establecer criterios, valores y reglas para trabajo colaborativo. En esta etapa, las y los docentes realizan una mayor intervención tomando en cuenta la capacidad del alumnado para coordinarse entre sus equipos, así como la edad y el nivel. La intención de este proceso es que finalmente las y los docentes tomen un papel de observador y guía cuando el alumnado logre autodirigir su labor cooperativa, resultado que se observa en edades más avanzadas. Sin embargo, el profesorado también expresa utilizar estrategias de rotación de integrantes por equipos para motivar el trabajo con una mayor compatibilidad o mejorar vínculos, como el mismo profesorado indica:

[...] el que les ayudó mucho pues se están viendo a los ojos, ven a su compañeros, les ayuda a relajarse a expresarse mejor [...] como plenarias y comentábamos y

platicábamos [...] colocamos los mesabancos en círculos, a veces nos salimos del salón y hacemos el círculo de meditación la verdad, el que les ayudó mucho pues se están viendo a los ojos (Profesora de 4to. grado).

Ahorita ya podemos fragmentar equipos, esa es una dinámica, que yo, una estrategia y rotar. Estuve rotando al que manda [...] tiene que tener tu trabajo terminado, debes haber estado haciendo tu trabajo en tiempo y forma o sea, no porque sí ahora te toca quedarte como líder, no, tienen sus ciertos requisitos (Profesora de 3er. grado).

En este sentido, el o la docente se plantean previamente los procedimientos de cómo abordar las diferentes problemáticas que se presentan para la integración de grupos, los cuales, de inicio están acostumbrados a trabajar en cooperación, por lo que necesita diseñar y tomar decisiones sobre cómo fomentar el trabajo en equipo de manera que se logre la integración social, el compromiso por las tareas asignadas y exista un desarrollo personal en cada alumno o alumna (Johnson y Johnson, 1999). A su vez, la estrategia colaborativa se hace presente cuando el alumnado es quien propone, pero además con la formación de vínculos de confianza en los equipos, utiliza sus propias experiencias para resolver problemáticas que suceden, proponiendo espacios, ideas o el material a trabajar, en consecuencia la participación para la convivencia se lleva a cabo (Vilches y Pérez, 2012).

Otra estrategia consiste en generar espacios de reconocimiento para el alumnado. Esto se basa en la colaboración de aprendizajes como efecto del trabajo que realiza el profesorado con cada estudiante y el trabajo entre pares. En el primer término las y los docentes son capaces de identificar fortalezas en las y los estudiantes, pero cuando se colabora entre pares se genera la capacidad de auto reconocer habilidades y conocimientos de su dominio. Por lo que las niñas y niños se habilitan para compartir sus aprendizajes con compañeros y compañeras para comprender alguna temática, ayudar a avanzar a estudiantes con rezago en

alguna actividad o a motivarse a expresar opinión sobre temas propuestos en clase. Tal como el profesorado lo explica:

[...] bueno este alumno que casi no convive con sus compañeros lo voy a integrar ahí porque el líder, como decimos así coloquialmente, lo va jalar a pues que él trabaje él trabaje, a que él hable, a que se exprese, y es ahí donde yo más me apoyo (profesora de 4to. grado).

Hay niños pues que dudan en las preguntas o no tienen idea de cómo iniciar, empezar, y los que son más rápidos de mente auxilian a sus compañeros y ya se ponen a trabajar (Profesor de 6to. grado).

Se identifica que la intervención que realizan las y los docentes a partir de la proposición de actividades en la búsqueda de la colaboración del alumnado, la cual permite una auto observación, de la que resulta una valoración personal e interpersonal entre docentes y el alumnado (Vinasco, 2018). Por lo tanto, no solo las niñas y los niños son quienes transforman sus procesos de aprendizaje al convivir y participar junto a sus docentes, si no las y los docentes también transcurren por un proceso de transformación personal al aprender de las formas en que el alumnado resuelve sus aprendizajes (Maturana y Vignolo, 2001).

Por otra parte, en este proceso aprendizaje mutuo, como parte de la convivencia que se genera en este estado de colaboración, las niñas y niños aprenden a encontrar soluciones de forma autónoma, estrechan vínculos de apoyo y al mismo tiempo reconocen su capacidad de agencia (Escorcía y Gutiérrez, 2009; Hecht, 2013). Por lo tanto, este reconocimiento que hace el profesorado acerca del papel activo de las y los niños sobre sus propios procesos de aprendizaje y de la solución de conflictos permite destacar la capacidad del alumnado de explorar, descubrir y decidir cómo y qué quieren aprender (Sevilla, 2010).

Además, se detecta la promoción del liderazgo como estrategia para que tanto el profesorado y las niñas y niños reconozcan entre sí capacidades de responsabilidad, de elección, compañerismo y autonomía. Que en este sentido, el compromiso se eleva gracias a la motivación que genera que el alumnado se organice por sí mismo (Fierro y Villalva, 2017). Por tanto, se promueve el liderazgo, de manera que el alumnado aprende elegir entre sus pares, una o un guía, con el propósito de dirigir y organizar las distintas actividades académicas de forma autogestiva en el salón de clases, en el que el docente toma un rol de observador, consejero y proveedor de espacios, contenidos y material; como lo refieren las y los profesores:

En mi grupo hay varios alumnos, entonces he, que es el primero en realizar el equipo y ya es ahí cuando digo, bueno este alumno que casi no convive con sus compañeros, lo voy a integrar ahí porque está el líder (Profesora de 4to. grado).

[...] y quien este de jefe de grupo porque ustedes lo van a elegir, tanto al jefe de grupo como al suplente, ustedes mismos lo van a elegir pero al elegirlo, ese mes él va tener la, él va ser el líder para cuestiones de trabajo, para cuestiones de organizar algo (Profesor de 6to. grado).

Aunado a lo anterior, la selección de un líder a través de la participación permite incluir al alumnado con rezago o inseguridad en sus aprendizajes a las dinámicas de aprendizaje, ya que la influencia y la confianza de un líder de su edad, ofrece la motivación para surcar obstáculos o resolver cuestiones que suceden en las actividades diarias del aula (Vázquez, et al., 2014). De esta manera, como lo establecen Fierro y Villalva (2017), mientras el docente adquiere un papel de un líder guía se fomenta la convivencia y la participación entre el alumnado tanto para el alcance de los objetivos de la clase, se incrementa la interacción entre iguales para la toma de decisiones y sobre todo se eleva el protagonismo del alumnado al responsabilizarse de sus propios aprendizajes.

Por lo tanto el ejercicio de liderazgo que se genera en el aula permite alcanzar aprendizajes de colaboración, puesto que el docente asume la postura de un colaborador o guía y ofrece el espacio para que el alumnado se desarrolle con libertad dentro de las normas preestablecidas.

La construcción de un ambiente se convierte en estrategia docente con el motivo de generar una convivencia armónica y la participación del alumnado. Para su logro, las y los docentes identifican aptitudes, habilidades y valores en el perfil docente, que para su comprensión se han englobado en cuatro características: 1) la representación una figura de apoyo y confianza en el que el alumnado pueda expresar sus vivencias personales, 2) actuar con respeto y compañerismo durante el acompañamiento del aprendizaje, 3) permitirse ser reflexivo para indagar sobre sus experiencias y al mismo tiempo, propiciar la reflexión entre las niñas y niños y 4) presentar buen humor hacia los estudiantes que permita el diálogo recreativo y vínculos más cercanos. Lo anterior se constata de esta manera:

[...] no somos amigos de ellos pero si somos una figura en la cual puedan buscar apoyo (profesora de 4to. grado).

Entonces tratamos de agarrar un ambiente de relajación haciendo alguna bromita, algún chiste, haciendo una vacilada, pa' que poco a poquito se haga un rompehielos y vayan tomando la confianza de poderme preguntar lo que ellos quieran verdad [...]

Alguna problemática que tengan, algún suceso que o que fuera de la escuela que nos han platicado ya con confianza poder, pasa esto me sucedió esto (Profesor de 6to. grado).

La construcción de una atmósfera que motive la interconexión de las actividades del alumnado de manera que logren trabajar en sincronía bajo el influjo de emociones positivas determina el éxito del aprendizaje para cada uno de ellos y ellas (Tobin, 2010). Además, tomando en cuenta que si el alumnado tiene la confianza de poder contar con una o un

docente que es capaz de guiarle y colaborar para la resolución de una problemática o que a través de la labor cooperativa con sus compañeros y compañeras es posible aprender y participar a través del respeto y la paz (Albornoz et al., 2015).

Por lo que para garantizar un clima cooperativo se establecen actitudes y habilidades integradas a la actuación del docente donde se favorece la convivencia y participación del alumnado con atributos como la confianza para conectar con la vida de cada niño o niña (Fierro, 2013; Tobín, 2010), trabajar con respeto hacia las distintas características individuales del alumnado buscando un trato equitativo (Castro y Morales, 2015), establecer una comunicación reflexiva actuando como un mediador de conflictos (Manen, 1998; Moya, 2016) y ser un modelo positivo, de buen humor y flexible que sea capaz de transmitirle a su alumnado las mismas actitudes para sentirse libre de expresarse, opinar y aprender en colaboración de sus compañeros (Guardado, 2017; Narváez y Solís, 2009). Por lo tanto, el docente al cumplir con estas características donde promueve que el alumnado sea agente de su propio aprendizaje y habilitando al alumnado para la vida participativa colaborando y promoviendo un ambiente donde ellos y ellas puedan expresarse y compartir sus enseñanza y aprendizajes.

El trabajo colaborativo también se identifica entre los docentes durante una dinámica cíclica donde la meta consiste en mejorar el desarrollo académico del alumnado y atender sus problemáticas. Asimismo las y los docentes tienen establecidos espacios de diálogos para opinar, reflexionar acerca de su práctica pedagógica y compartir estrategias que han sido efectivas para resolver conflictos en el aula. Lo anterior se puede asegurar con las siguientes experiencias:

Por ejemplo la maestra nos planteó un problema y nos pregunta, saben qué maestros pasa esto, esto y esto. Y nosotros, no pues maestra se puede hacer esto, todos dan

alguna opinión, se forma alguna solución que se pueda dar y se toma nota. (Profesora de 6to. grado).

Efectivamente, sacamos al inicio, lo que se marca, el punto que vamos a trabajar o vamos a tratar durante el ciclo escolar y estamos revisándolo continuamente, reflexionando [...] los maestros en conjunto, cada quien expresando su opinión, cómo les fue, por que algunos han dicho, pues a mí no me ha dado resultado, otros, yo creí que eso, me fui poquito más allá y si me dio resultado, que les parece si lo aplican también ustedes y todos (Profesor de 6to. grado).

Con relación a lo anterior, se interpreta que el profesorado aprovecha los conflictos del alumnado como una oportunidad de crecer en equipo buscando la diversidad de opiniones y estableciendo sus metas educativas como prioridad (Instituto Electoral del Distrito Federal, 2014). Por lo que este trabajo colegiado les permite aprovechar los distintos puntos de vista de los colegas donde los docentes también conviven, participan y por lo tanto socializan elementos de su práctica docente (Roselli, 2016).

Además, los docentes expresan que al observar el trabajo de sus colegas, así como compartir y apoyarse mutuamente, les ha permitido transformar las estrategias de intervención en el aula. Por lo que a través de este aprendizaje colaborativo, el profesorado se vincula de manera afectiva con su alumnado, se promueve la participación entre las niñas y niños, y se incentiva un compromiso hacia sus aprendizajes. Es posible identificar estos rasgos a continuación:

Lo que el profe Enrique tiene con sus niños también te impulsa porque dices tú, oye pues cómo le hace para que estos chamacos trabajen así, sin conflictos, liderando el que tiene que liderar, escuchando el que tiene que escuchar, o sea cómo le hace (Profesora de 3r. grado).

Es lo que te ayuda a ti para ser mejor cada día y que el alumno sea el mayor beneficiado [...] Algo te transmite la otra persona y es un aprendizaje. Aunque no se lo pidas, de su forma de ser, de cómo trata a los alumnos (Profesora de 4to. grado).

Esta labor mutua que realiza el profesorado se respalda en la disertación de opiniones y el cuestionamiento de las realidades de cada alumno y alumna, lo cual permite definir en la práctica docente una participación en la vida de cada uno de los integrantes de la vida escolar. Por lo tanto esta transformación de la práctica se hace presente al superar el trabajo individual y compartir, consultar y resolver entre colegas todas las problemáticas que se hacen presentes en su labor diaria (Escorcia y Gutiérrez, 2009; Wong, et al., 2015).

Fomento a la autonomía. Como se describió anteriormente, la autonomía es un elemento constante para la participación en el desarrollo de estrategias para el trabajo colaborativo. Si bien, como efecto colateral, la autonomía se desarrolla por las estrategias cooperativas que implementa el docente, lo cual forma parte de las cualidades del trabajo colaborativo, que ofrecen como resultado la formación de la iniciativa del alumnado para proponer formas de trabajo. Tal como fue expresado por el profesorado de la siguiente forma:

Ellos ya empiezan a formarse en equipos; ellos mismos dicen, profe, lo podemos hacer de esta manera. Podemos iniciarlo así o podemos, con este material hacer el trabajo (Profesor de 6to. grado).

Profe, y si plantamos árboles eh, plantitas, ellos fueron lo que lograron eso [...] ellos mismos las estuvieron regando y cuidando de que los mismos compañeros no las vayan a tumbar o algo, les diera el sol correcto, la temperatura, todo (Profesora de 4to. grado).

De esta manera el alumnado aprende a decidir y tener la motivación de proponer desde temáticas hasta la modalidad de integrarse con sus compañeras y compañeros en el que se fomenta el papel protagónico de las niñas y los niños, así como el involucramiento activo

en las actividades del aula donde la autonomía se refleja en la capacidad de tomar decisiones sobre sus aprendizajes (Cámara, 2012).

Por otra parte, el fomento a la autonomía se logra detectar cuando los docentes generan espacios de libre expresión. En tal sentido, que las niñas y niños sean escuchados, y que al hacer énfasis en su opinión se fortalezcan los vínculos participativos para actuar de forma espontánea, libre y comprometida. Tal como lo expresa el profesorado a continuación:

Hacer el diálogo pues se le pregunta cualquiera que quiera opinar, si quiere opinar una o dos veces [...] entonces si les beneficia mucho como expresarse, tienden mucho a platicar de todo lo que les sucede. Muchos se me salen del tema pero pues, hay que dejarlos ser (Profesora de 3er. grado).

La libertad de expresión permite definir a niños y niñas a través de la autonomía, con el propósito de que se respete su individualidad al convivir, de manera que se integre la visión y necesidad de cada alumno y alumna a las dinámicas, de lo cual se benefician las capacidades de pensamiento crítico e imaginación (Torres, 2006).

Así mismo, el profesorado indica que existe constante iniciativa por integrarse a las actividades y sobre todo a la solución de conflictos. Sin embargo en, el sentido creativo comentan detectar una baja capacidad para construir ideas innovadoras para expresarse, como se indica de la siguiente manera:

Pos yo cuando ya voy a intervenir directamente ya me dicen, no profe ya lo solucionamos, ya lo arreglamos. Ya hablamos por decir nombres Teresa y Miguel. Ya lo hablamos ya lo platicamos y pues si hubo un mal entendido pero ya lo solucionamos, ya aquí los compañeros ya nos ayudaron (Profesor de 6to. grado).

No es de que no posean la creatividad, creo que está muy cómo, tienen el temor de como esa, de realizar esas acciones pues [...] no me han demostrado mucha

creatividad al respecto, son más reservados, será porque están pequeños (Profesora de 4to. grado).

Que los docentes sean capaces de identificar los efectos de la autonomía como la solución de conflictos en la convivencia, así como necesidades como la ausencia de la creatividad para emprender nuevas ideas, establece un cuestionamiento acerca de la importancia que le estén dando a su fomento y la relación que existe con la solución de conflictos. Entonces surge el cuestionamiento si el profesorado es capaz de crear situaciones para la libre expresión de ideas y diálogo que estimulen características de la creatividad como lo que es el pensamiento analítico, la seguridad, libertad e independencia (Sanchez, et al., 2017).

Reflexión sistemática. La actividad reflexiva que realizan las y los docentes surge a partir de los vínculos que establece con el alumnado a partir de la convivencia y la participación en los ejercicios discursivos, actividades para la reflexión y la capacidad de escucha de las y los docentes. Por otra parte, otro tipo de reflexión docente se centra en el análisis de los resultados de su trabajo y el sentido social de su práctica.

La reflexión que el docente realiza con el alumnado surge de relaciones basadas en la escucha y el diálogo, donde el profesorado fomenta la apertura de las niñas y niños para conversar y expresarse. Lo cual se puede apreciar a continuación:

Yo pues trato de abrirme algunas situaciones, les ayuda a que reflexionen y que les ayude actuar de una manera y tomar una decisión (Profesora de 4to. grado).

Trato de aconsejarles y escucharles a todos, pero a la vez estar al pendiente y lo que está sucediendo en el salón (Profesora de 6to. grado).

Establecer vínculos donde se da prioridad al diálogo recíproco y que se utilice como una táctica para fomentar la reflexión de cada uno de los dialogantes logra que el aprendizaje que se fomenta en el aula tenga alcances de transformación (UNICEF, 2009). Es decir, a

partir del diálogo reflexivo se forman vínculos de cambio positivo tanto para el docente como el alumnado.

Así mismo, el profesorado hace uso del diálogo como estrategia y dispositivo para la reflexión con motivo de cuestionar al alumnado sobre las decisiones que toman diariamente al convivir y aprender, sobre la forma en que observan el conflicto y cómo lo solucionan. Lo anterior se advierte de la siguiente forma:

Trato yo de transmitirles que las decisiones que tomen son para bien, no para que les perjudique en su vida (Profesora de 4to. grado).

Les digo a ellos, me miran más a mí, de lo que miran a su mamá. Se miran entre ustedes más de lo que miran a sus hermanos [...] entonces no podemos pelearnos tanto ni podemos discutir y hacernos el ambiente estresante porque estamos todo el día (Profesora de 3er. grado).

El diálogo compartido ofrece una oportunidad de reflexionar al profesorado acerca de los significados de cada estudiante y al mismo tiempo reconocer la diversidad de ideas, formas de solucionar y actuar de cada uno de ellos y ellas (Ceballos y Susinos, 2019). Así como los resultados que se obtienen por la promoción de la autoreflexión y el cuestionamiento en el alumnado como el cuidado de sí mismos y de los demás, además de fortalecer su relación con su docente (Díaz, et al., 2016).

Además, el profesorado manifiesta diseñar situaciones de aprendizaje para motivar la reflexión del alumnado acerca de los conflictos que emergen del proceso de la convivencia. Tales recursos se acompañan con estrategias lúdicas, establecimiento de espacios de diálogo o aprovechar las literaturas propuestas por la Secretaría de Educación Pública (SEP), las cuales integran actividades que motivan el diálogo y este proceso del pensamiento. Como a continuación se indica:

Hicimos como un teatro guiñol acerca del problema del bullying, o sea, a los niños les gustó mucho. Después entramos en plenarias [...] y comentábamos y platicamos mucho con ellos, de poner cartulinas [...] hacemos el círculo de meditación la verdad, el que les ayudó mucho pues se están viendo a los ojos (Profesora de 4to. grado).

Las estrategias lúdicas y los espacios de participación donde el alumnado tiene la posibilidad de experimentar y reflexionar acerca de sus problemáticas y de cómo darles solución, tiene efectos positivos en la seguridad de cómo expresan sus ideas y cómo se encaminan a aplicarlas a su cotidianeidad (Gómez, 2016; Trilla y Novella, 2001).

La reflexión docente se realiza de forma individual o colegiada con el propósito de compartir saberes, comprender el contexto y problemáticas del alumnado, así como construir una visión personal de los alcances sociales de su práctica pedagógica. Esto es posible constatar a través de las siguientes experiencias:

Te llevas los problemas cómo solucionar, a que problema de aquel niño con su familia, de aquel niño con su aprendizaje de aquel niño con los demás compañeros y llegas tratando de ayudar a ese alumno, tratando de ayudar a algún compañero o sea, ha ido más allá de hacer como una familia todo en general (Profesor de 6to. grado).

[...] pues estas creando una persona para la sociedad [...] los que docentes realizamos es para crear un buen individuo que va una sociedad (Profesora de 4to. grado).

Esta reflexión que realizan los docentes de forma individual y colectiva crea una consciencia de sus prácticas provocando un cuestionamiento al reconocer los contextos de sus estudiantes, en el que determina una identificación personal a hacia su alumnado, un replanteamiento de objetivos educativos y la reconsideración del papel que desempeña como docente (Vanegas y Fuentealba, 2019; Tobin, 2010)

3.1.2 Fase de diagnóstico cuantitativo

En este apartado se contempla el enfoque cuantitativo, que tal como lo plantean Hernández, Fernández y Batista (2014), le ofrece al proceso de recolección de datos la cualidad de sistematización y medición estandarizada.

Participantes. Se contó con la participación de 13 docentes de educación primaria que significan el total de la planta académica de la institución descrita en el estudio.

En relación al género, el mayor porcentaje fue de mujeres (61.5%) y el masculino en menor proporción (38.5%). Las agrupaciones de las edades se presentaron en seis rangos que se organizaron de mayor a menor proporción. Primero se presenta los rangos de 30 a 34 años (7%) y de 50 a 54 (7%), en seguida los rangos de 22 a 29 años (15.4%) y 55 o más (15.4%), después el rango de rangos 40 a 44 años (23%) y finalmente, el rango de mayor proporción de 45 a 49 años (30.8%).

Los grados de formación académica que se presentaron en proporciones con Licenciaturas (38.5%) y grado de maestrías (53.9%). Con referencia a los grados que se imparten, 15.4% de 1er. Grado, 7.7% de 2do. Grado, 15.4% de 3er. Grado, 23.1% de 4to. Grado, 7.7% de 5to Grado y 23.1% de 6to. Grado.

Los años de experiencia profesional se presentan en un orden de menor a mayor escala. Del profesorado que contaban de 6 a 10 y 11 a 20 años de experiencia representaban ambos en distintos porcentajes 7.7%. Mientras que 23.1% del profesorado declararon tener de 1 a 5 años de experiencia. Finalmente 61.5% de las y los docentes encuestados indicaron contar de 21 o más años de experiencia docente.

Diseño de una escala de referencia para la elaboración del instrumento cuantitativo. El instrumento utilizado para la recolección de datos cuantitativos es un cuestionario basado en la escala Likert llamado Escala de Prácticas Docentes para la Convivencia Escolar Participativa (EPDCEP). El cual dará sustento al diagnóstico

cuantitativo. Se encuentra fundamentado en cuatro instrumentos de referencia con categorías similares. Cuenta con una validación de contenido por juezas expertas así como, así como la aplicación de una prueba piloto del tipo no probabilística. También se reporta la prueba de Alfa de Cronbach para identificar la consistencia interna de la escala.

Para Ospina et al. (2005) la escala tipo Likert es una escala del tipo ordinal que mide actitudes a través de intervalos aparentemente iguales, para la cual se definen una serie de afirmaciones para obtener una respuesta por parte de los participantes. Este tipo de escala en el diseño del cuestionario ofrece la capacidad de identificar las percepciones, actitudes, representaciones, y opiniones de los sujetos (Fabila et al., 2012). Para que las actitudes y concepciones de los docentes fuesen observables, se siguió la premisa de Blanco y Alvarado (2005) que plantea la operacionalización de la variable a partir de un ejercicio de descomposición teórica de los conceptos que se manejan en nuestra investigación. Sin embargo los autores también especifican que para que las variables sean observables, estas se deben de bajar a un nivel de que sea factible observar desde la realidad, por lo cual para la elaboración precisa y clara de ítems se adaptó y utilizó de referencia ítems de cuatro instrumentos dirigidos a docentes de nivel básico cuyas teorías, objetivos y dimensiones estuviesen relacionados con la práctica docente, la convivencia escolar o la participación en la educación básica.

Escalas de referencia para la elaboración del instrumento cuantitativo. A continuación se realiza una descripción de las escalas que fueron utilizadas como marco referencial para la construcción de la escala del presente proyecto de investigación llamada, Escala de Prácticas Docentes para la Convivencia Escolar Participativa. Dichas escalas de referencia ofrecieron al instrumento la estructura conceptual asociada a los objetivos de la presente investigación. De misma forma, dichas escalas tienen en común los destinatarios, es

decir, hacia el tipo de participantes que va dirigido, en este caso, docentes de educación primaria. Además presentan similitud entre las categorías de análisis de cada proyecto.

Uno de los instrumentos seleccionados para la recolección de datos es: “La guía de autodiagnóstico” cuya autoría pertenece a Fierro et al. (2013). Esta guía se basa en dos enfoques contemporáneos de la teoría de la convivencia, el enfoque analítico y de calidad. El objetivo del instrumento es producir para quien lo usa un proceso de observación, análisis y autodiagnóstico desde la experiencia compartida de los docentes y directivos de un centro educativo con referencia a la gestión de la convivencia escolar. Se presentan cuatro dimensiones: 1) Reconocimiento y atención de la diversidad, 2) el trato en la escuela y espacios de reflexión, 3) toma de decisiones y acuerdos, 4) participación y corresponsabilidad en el fortalecimiento de la enseñanza. La guía está integrada por veinticuatro reactivos con una escala de respuesta de cinco opciones: a) Esto nunca sucede en la escuela, b) esto sucede muy rara vez en la escuela, c) esto sucede con bastante frecuencia en la escuela d) esto sucede de forma habitual en la escuela y, e) no se tiene suficiente información para emitir un juicio. Los autores únicamente reportan el procedimiento al cual fue sometido el instrumento para validar y ajustarlo en condiciones de lenguaje y relevancia, esto para garantizar que el instrumento pudiese aplicarse de forma auto-administrada. Por lo que el procedimiento de prueba se dio en dos momentos. La primera prueba fue aplicada en seis estados del país con el fin de registrar, analizar y adecuar el instrumento tomando en cuenta los diferentes contextos y regímenes de escuela, es decir si fuese rural o urbana, privada o pública en la cual se obtuvieron catorce observaciones con relación a dificultad en comprender el lenguaje y el contenido de las afirmaciones. La segunda etapa se realizó en seis escuelas de las que se obtuvieron nueve observaciones nuevamente en cuanto a contenido. Después de ese procedimiento se llegó a la muestra final. Con relación a la consistencia interna, los autores no realizaron el reporte.

El segundo instrumento que se utilizó como referencia para la construcción de la escala pertenece a Arancibia (2014) denominado Cuestionario de Diagnóstico para un Proyecto de Convivencia Escolar, aplicación docente. Este instrumento basado en la convivencia escolar desde el enfoque de Derechos Humanos presenta el objetivo de determinar la situación de la convivencia escolar en las instituciones educativas. El cuestionario presenta cuatro dimensiones que son: 1) Abordaje de conflictos, 2) comprensión empática, 3) comunicación y 4) espacios de convivencia. El instrumento contiene treinta y seis reactivos con una escala de respuesta numerada del uno al siete, donde uno es la respuesta es el extremo más bajo y siete el más alta. Para la medición de la respuesta la autora recomienda hacerlo a través de la descripción de frecuencia. De acuerdo a los reportes de confiabilidad y validación, únicamente se reporta la validez, de la cual se explica brevemente que fue pasada por una revisión de equipo de expertos que realizaron la validez ya adaptación.

El tercer referente para la elaboración de la escala es una elaboración de López y Valdés (2018) que tiene como base teórica y conceptual las prácticas de convivencia escolar orientadas a crear culturas escolares inclusivas de Booth y Ainscow, y la disposición organizacional al cambio de autores como Helfrich y Stevens. El objetivo del instrumento es evaluar las prácticas de la gestión de la convivencia a través del descubrimiento de acciones concretas que realizan las y los profesionales desde la escuela. El instrumento cuenta con doce dimensiones que se presentan a continuación: 1) Cultura inclusiva, 2) prácticas inclusivas, 3) formación continua 4) practicas inclusivas, 5) orientación al trabajo en equipo, 4) normas compartidas, 5) participación democrática, 6) practicas punitivas, 7) actitudes de disposición al cambio, 8) disposición organizacional, 9) cultura del mejoramiento de la convivencia, 10) prevención de los problemas de la convivencia, 11) promoción de la buena convivencia y 12) denuncias por maltrato escolar y discriminación. El cuestionario consta de

78 ítems con 5 opciones de respuesta donde uno representa nunca, dos es equivalente a algunas veces, tres significa regularmente, cuatro es casi siempre y cinco es igual siempre. El instrumento fue validado con una muestra de 741 profesionales correspondientes a 129 escuelas. Con relación a la prueba de confiabilidad, el instrumento presenta indicadores de ajuste y consistencia aceptables presentando ítems con estimación estandarizada sobre .50 y coeficientes de alfa de Cronbach sobre .7.

Un cuarto instrumento al que se tomó en cuenta es la escala de auto adscripción inclusiva en docentes secundarios en Chile. Los diseñadores del instrumento son Castro et al. (2017). Dicha escala se fundamenta en el Índice de Inclusión de Booth y Ainscow, cuyo objetivo consiste en medir la aceptación y disposición de la inclusión escolar. Este comprende de seis dimensiones: 1) enseñanza para el aprendizaje de todos, 2) construyendo comunidad inclusiva, 3) diseño curricular para la diversidad, políticas escolares para la diversidad, 4) políticas escolares para la diversidad, 5) prácticas de inclusión en la escuela y 6) desarrollo de cultura para la inclusión. El instrumento está constituido por 55 ítems con una escala de respuesta tipo Likert de cuatro opciones donde nunca es igual a cero, algunas veces es equivalente a uno, muchas veces significa dos y casi siempre es tres. La escala fue sometida a una validación de contenido y redacción por parte de profesionales expertos en psicología y pedagogía. Después, se realizó una prueba piloto con 122 docentes y se analizó el nivel de confiabilidad con la prueba de alfa de Cronbach del cual resultó una eliminación de ítems que presentaban baja confiabilidad. Finalmente en la siguiente aplicación se realizó un nuevo análisis de confiabilidad alcanzando un alfa de Cronbach de .954, por lo que se establece en un alto nivel.

Subescalas de la EPDCEP. Con base a las anteriores referencias y una articulación rigurosa de los objetivos con los antecedentes de investigación y los distintos referentes teóricos del presente proyecto, se construyó una escala llamada Escala de Prácticas Docentes

para la Convivencia Escolar Participativa, cuyo objetivo es conocer las actitudes docentes de educación primaria en relación a la convivencia escolar participativa. Las afirmaciones corresponden a siete dimensiones que más adelante serán tratadas como subescalas, las cuales se basan en la sistematización de objetivos con los referentes teóricos realizada en la estrategia metodológica las cuales son: 1) Intervención docente para la toma de decisiones, 2) solución de conflictos de manera autónoma, 3) relación comunicativa entre el docente y el alumnado, 4) estrategias para el aprendizaje mutuo, 5) estrategias de interacción participativa, 6) relaciones reflexivas del docente con otros agentes educativos y 7) relaciones con otros agentes educativos que transforman la práctica pedagógica. En la siguiente tabla 4 se explican sus conceptos.

Tabla 4
Subescalas y conceptos de la EPDCEP

Subescalas	Concepto
Intervención docente para la toma de decisiones	Son las acciones el docente de primaria realiza para impulsar al alumnado a crear y dirigir proyectos sobre temas de interés o problemas de su contexto que incluyan el trabajo colaborativo, la expresión de ideas, acceso a la información, y toma de decisiones.
Solución de conflictos de manera autónoma	Son las acciones y medios que el docente utiliza basados en la creatividad, el fomento a la reflexión, autonomía y trabajo colaborativo del alumnado para que estos den solución a sus conflictos
Relación comunicativa entre el docente y el alumnado	Es un tipo de interacción que propicia el docente donde existe apertura al diálogo con el alumnado sobre los temas de su interés, incorporando dichos temas en su planeación didáctica.
Estrategias para el aprendizaje mutuo	Las estrategias de enseñanza que utiliza el docente generan un ambiente escolar que estimula el aprendizaje mutuo y el liderazgo del alumnado en el proceso educativo.
Estrategias de interacción participativa	Se refiere a las estrategias que utiliza el docente para promover la participación a partir del establecimiento de relaciones de confianza, del diálogo y de la creación de espacios de reconocimiento.
Relaciones reflexivas del docente con otros agentes educativos	Se reconocen aquellas relaciones reflexivas entre docentes y otros agentes educativos que se centran en discutir y tomar decisiones para conocer al alumnado y sus problemáticas.
Relaciones con otros agentes educativos que transforman la práctica pedagógica	Se centra en las relaciones entre docentes y otros agentes educativos, basadas en el trabajo colaborativo, aprendizaje permanente y la búsqueda de soluciones alternativas para las problemáticas escolares.

Nota. Elaboración propia 2021.

Proceso de validación de contenido. A partir de lo anterior, se procedió a una técnica validación del contenido a través de especialistas en investigación que ofrecieron su opinión por cada ítem en los cuatro criterios de suficiencia, claridad, coherencia y relevancia asociado al constructo de cada dimensión, cada uno con un valor total (.25) por el número de especialistas(4), que para identificar numéricamente la relevancia del ítem se determinan percentiles medio (.75) y más alto (1) para identificar qué ítems se seleccionaron (Galicía et al., 2017).

En la etapa de validación de contenido del instrumento participaron un grupo de tres especialistas en el campo de la evaluación educativa, con estudios de doctorado, 5 años de experiencia en la investigación. Para la asignación de calificación de cada reactivo (k=65), se utilizó un recorrido de 1 a 3 puntos con base en los siguientes criterios: a) suficiencia del ítem; b) claridad de redacción; c) coherencia del ítem; d) relevancia del ítem para el constructo; e) espacio de observaciones (Ver tabla 5).

Tabla 5

Criterios para la validación de contenido de la EPDCEP

Ítems	Definición de la dimensión	Suficiencia	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones
		El ítem pertenece a esta dimensión	El ítem se comprende fácilmente	El ítem tiene relación lógica con la dimensión	El ítem es esencial para medir la dimensión	Espacio para comentar sobre el ítem

Nota. Elaboración propia 2021.

Para establecer el índice de relevancia del ítem (IRI) se sumaron las puntuaciones totales y se determinó la calificación proporcional por cada criterio; para estimar la confiabilidad entre jueces, se realizó un análisis de varianza por medio del coeficiente de

correlación intraclase (CCI) (Ver tabla 6); se consideraron resultados con valores de 0.51 a 0.60 como moderada correlación y, 0.61 a 0.83 como sustanciales, según el criterio propuesto de Landis y Koch (1977). Los análisis se procesaron en el software libre llamado *vassarstats*.

Tabla 6

Índice de relevancia de los ítems de la escala

Contenido	Suficiencia	Claridad	Coherencia	Relevancia	IRI
Establezco una sesión de opinión con el alumnado para conocer temas de su interés o problemas de su contexto	0.25	0.25	0.25	0.25	1.00
Aprovecho las situaciones de conflicto que se presentan para que el alumnado utilice su creatividad con el fin de dar una solución	0.25	0.25	0.25	0.25	1.00
Utilizo las situaciones de conflicto que se presentan para que el alumnado trabaje de forma colaborativa en la búsqueda de una solución	0.25	0.25	0.25	0.25	1.00
Realizo actividades de participación que involucran la reflexión y la opinión de los alumnos acerca de los problemas de su contexto	0.25	0.25	0.25	0.25	1.00
Estimulo en mis estudiantes la confianza para crear soluciones ante los problemas que se le presentan a diario	0.25	0.25	0.25	0.25	1.00
Genero un ambiente de aprendizaje que estimula el apoyo entre el alumnado	0.25	0.25	0.25	0.25	1.00
Promuevo que la disciplina y el orden se basen en el respeto mutuo	0.25	0.25	0.25	0.25	1.00
Establezco relaciones de apoyo mutuo con otros docentes como ejemplo para el alumnado	0.25	0.25	0.25	0.25	1.00
Promuevo que los estudiantes más aventajados ayuden a los que presentan problemas de aprendizaje	0.25	0.25	0.25	0.25	1.00
Aprovecho los tiempos libres para conversar con mis alumnos y escuchar sus ideas sobre los temas que le	0.25	0.25	0.25	0.25	1.00

preocupan

Considero que los alumnos deben tener espacios propios en la escuela para dialogar y opinar acerca de los problemas que le rodean	0.25	0.25	0.25	0.25	1.00
En las reuniones del equipo docente reflexionamos sobre las formas de tratar a los alumnos y las relaciones entre ellos	0.25	0.25	0.25	0.25	1.00
En las reuniones del equipo docente proponemos estrategias para mejorar las relaciones entre el alumnado	0.25	0.25	0.25	0.25	1.00
Los docentes y directivos revisamos periódicamente el reglamento escolar para asegurarnos de que las normas son justas y las sanciones tienen un enfoque formativo	0.25	0.25	0.25	0.25	1.00
Disponemos de espacios para compartir y reflexionar acerca de lo que sucede en la escuela	0.25	0.25	0.25	0.25	1.00
La planta docente y el directivo trabajamos en la búsqueda de estrategias alternativas a los programas propuestos de la SEP para dar solución a los problemas de la convivencia	0.25	0.25	0.25	0.25	1.00
Dedico tiempo en clase para que el alumnado reflexione y tomen decisiones sobre los problemas de convivencia que se ha presentado en el aula	0.25	0.22	0.25	0.25	0.97
Involucro al alumnado en la elaboración y aplicación de las normas de convivencia	0.25	0.22	0.25	0.25	0.97
Permito que el alumnado tome la iniciativa para dar la solución de sus conflictos	0.25	0.22	0.25	0.25	0.97
Abro espacios de debate, diálogo y discusión con los alumnos sobre temas de su interés y que son relevantes en la vida local	0.25	0.22	0.25	0.25	0.97
El trato que establezco con mi alumnado le ofrece la confianza para participar en las actividades del salón	0.25	0.22	0.25	0.25	0.97

Aplico estrategias para integrar estudiantes que se excluyen en participar en las actividades del salón	0.25	0.22	0.25	0.25	0.97
Los proyectos de aprendizaje que planeo integran estrategias de colaboración como la integración de equipos o rotación de guías para que se motive la toma de decisiones	0.25	0.19	0.25	0.25	0.94
Promuevo la expresión de ideas del alumnado	0.25	0.19	0.25	0.25	0.94
Cuando planifico actividades curriculares o extracurriculares, tengo presente los intereses de todos/as los/as niños/as de la clase	0.25	0.19	0.25	0.25	0.94
Procuro que mis estudiantes se sientan parte del grupo valorando sus diferencias (género, edad, capacidades, ritmos de aprendizaje y condición sociocultural)	0.25	0.19	0.25	0.25	0.94
La directora/or escucha nuestras ideas y propuestas para dar solución a las problemáticas relacionadas a la convivencia escolar	0.25	0.19	0.25	0.25	0.94
La directora/or lleva a cabo nuestras ideas y propuestas para dar solución a problemáticas relacionadas a la convivencia escolar	0.25	0.19	0.25	0.25	0.94
Las reuniones que realizamos entre el directivo y los docentes se centran en tomar decisiones y dar soluciones a problemáticas en la convivencia escolar	0.25	0.19	0.25	0.25	0.94
Convocamos a los padres de familia para reflexionar y dar solución a los problemas de la convivencia escolar	0.25	0.19	0.25	0.25	0.94
Los docentes trabajamos en equipo junto con los padres de familia para avanzar en el compromiso y participación del alumnado en sus aprendizajes	0.25	0.19	0.25	0.25	0.94
El equipo directivo, docentes y profesionales compartimos estrategias para mejorar nuestra práctica	0.25	0.19	0.25	0.25	0.94
Promuevo que los/as alumnos/as ayuden a los demás	0.17	0.22	0.25	0.25	0.89

Promuevo activamente que, tanto el personal de la escuela como los alumnos se respeten entre sí	0.22	0.22	0.22	0.22	0.89
Promuevo la participación activa de mis estudiantes en el involucramiento de actividades de aprendizaje	0.22	0.22	0.22	0.22	0.89
Me informo continuamente de los acontecimientos relevantes en mi escuela	0.22	0.25	0.19	0.19	0.86
Hay acciones para la mejora de la convivencia escolar que demuestran el compromiso de padres y docentes sobre la convivencia escolar.	0.25	0.17	0.19	0.19	0.81
Establezco los medios adecuados para que el alumnado investigue información acerca de temáticas discutidas en clase	0.19	0.19	0.19	0.19	0.78
Realizo actividades que promueven la reflexión del alumnado acerca de cómo conviven y para qué	0.19	0.19	0.19	0.19	0.78
Me interesa escuchar opiniones del alumnado con relación al desarrollo didáctico de las clases	0.19	0.19	0.19	0.19	0.78
En la escuela existen espacios de opinión y diálogo para el alumnado fuera del aula	0.19	0.19	0.19	0.19	0.78
Me capacito para fomentar la convivencia escolar	0.19	0.19	0.19	0.19	0.78
Se incluye a todos los miembros de la comunidad (estudiantes, padres y apoderados, etc.) en el proceso de la mejora de la convivencia escolar.	0.19	0.19	0.19	0.19	0.78
Promuevo que los/as alumnos/as aprendan unos de otros	0.19	0.17	0.19	0.19	0.75
Integro en mi planificación contenidos se relacionan los problemas del contexto del alumnado	0.19	0.17	0.19	0.19	0.75
Promuevo que el alumnado ayude y acoja a los alumnos nuevos para que se adapten en el establecimiento	0.19	0.17	0.19	0.19	0.75
Cuando algún integrante del alumnado está próximo a ser reportado por mal comportamiento utilizo la participación del alumnado para promover la	0.19	0.17	0.19	0.19	0.75

reflexión y el apoyo

Cuando alguna alumna o alumno está próximo a ser expulsado utilizo la participación del alumnado para apoyarle y solucionar su situación	0.19	0.17	0.19	0.19	0.75
Investigo información para mejorar la convivencia escolar	0.19	0.17	0.19	0.19	0.75
Investigo información para mejorar la participación del alumnado	0.19	0.17	0.19	0.19	0.75
Los docentes comparten sus buenas prácticas para mejorar los aprendizajes.	0.19	0.19	0.19	0.14	0.72
Los alumnos toman en cuenta mi opinión	0.17	0.19	0.17	0.17	0.69
Los proyectos de aprendizaje que planeo integran como estrategia la toma de decisiones del alumnado	0.14	0.19	0.19	0.14	0.67
Fomento la participación activa de mis estudiantes a actividades y eventos extraescolares	0.14	0.19	0.19	0.14	0.67
Utilizo estrategias para desarrollar la autonomía en cada uno de mis alumnos y alumnas	0.17	0.17	0.17	0.17	0.67
Los docentes trabajamos en equipo junto con los padres de familia para mejorar la convivencia escolar	0.17	0.17	0.17	0.17	0.67
Existe apoyo entre docentes y el directivo para encontrar soluciones a los problemas escolares que se nos presentan	0.17	0.17	0.17	0.17	0.67
Los docentes y directivos fomentamos la colaboración educativa de las familias en actividades y proyectos que llevamos a cabo para atenderlos.	0.17	0.14	0.17	0.17	0.64
Aplico estrategias para integrar estudiantes que se excluyen en participar en las actividades extraescolares	0.19	0.14	0.14	0.14	0.61
Son efectivas las estrategias que aplico para integrar a estudiantes que se excluyen en la participación de las actividades del salón	0.14	0.14	0.14	0.14	0.56

Son efectivas las estrategias que aplico para integrar a estudiantes que se excluyen en la participación de las actividades extraescolares	0.14	0.14	0.14	0.14	0.56
Me capacito para mejorar el nivel de participación del alumnado	0.14	0.14	0.14	0.14	0.56
Reflexiono acerca de cómo fortalecer la relación con mi alumnado	0.14	0.14	0.14	0.14	0.56
Utilizo estrategias para promover el trabajo colaborativo en mi alumnado	0.11	0.14	0.11	0.08	0.44
Utilizo estrategias para promover la creatividad en mi alumnado	0.11	0.11	0.11	0.11	0.44

Nota. Elaboración propia 2020.

Finalmente se obtuvieron 41 ítems, manteniendo el mismo número de dimensiones con una escala de respuesta del 0 al 6, donde 0 es= Nada cierto y 6= Totalmente cierto en mí. Del cual se realizó un cuestionario en físico (ver anexo C) para después ser trasladadas a un formulario de la plataforma de Google para iniciar el pilotaje que tuvo una duración de tres semanas.

Prueba de confiabilidad. Para esta prueba, primero se obtuvo una muestra, la cual estuvo conformada por 56 docentes de educación básica provenientes de primarias públicas. La edad media es de 34,5 años; 46 de ellas son mujeres (82.1%) y 10 de ellos son hombres (17.9%). La mayor proporción de formación académica son las licenciaturas (73.1%) frente a los grados de maestría (7.1%). Con relación a la experiencia docente, 20 de ellos y ellas expresan tener de 3 a 6 años de experiencia, enseguida 10 participantes indican contar de 7 a 10 años de experiencia, después se encuentran 9 docentes de 11 a 14 años, de misma manera 9 docentes de 15 años o más. Finalmente se encuentran 5 participantes de 15 a 18 años de experiencias.

Posteriormente se realizó una prueba de confiabilidad a través de la prueba Alfa de Cronbach para analizar la consistencia de cada dimensión y el total de la escala, y así revisar la permanencia de los ítems en la escala. En la primera muestra (Ver tabla 7).

Tabla 7

Primera prueba de consistencia interna

Subescalas	n	M	DE	α
Intervención docente para la toma de decisiones	56	42.41	4.45	.61
Solución de conflictos de manera autónoma	56	27.19	3.88	.84
Relación comunicativa entre el docente y el alumnado	56	10.80	1.60	.50
Estrategias docentes para el aprendizaje mutuo	56	28.78	1.64	.31
Estrategias de interacción participativa	56	43.71	4.53	.72
Relaciones reflexivas con otros agentes educativos	56	43.14	10.30	.91
Relaciones con otros agentes educativos que transforman la práctica pedagógica	56	24.55	5.16	.77
Total de consistencia interna de la escala	56	214.80	23.76	.92

Nota. Elaboración propia 2020.

Después de este proceso, desde la premisa en el que los valores de los ítems se expresan desde .70 cada vez acercándose a +1 se demuestra buena consistencia interna y precisión de las variables ya que miden consistentemente a la muestra (Oviedo y Campo-Arias, 2005). Por lo que se realizó una eliminación de ítems en las dimensiones donde existía una consistencia interna baja. En la subescala Intervención docente para la toma de decisiones se eliminaron tres ítems (ítems 2, 7 y 8). En la subescala Relación comunicativa entre el docente y el alumnado, que de misma forma obtuvo una consistencia interna baja se tomó la decisión de no eliminar ítems ya que los 2 ítems que integran la escala presentan una correlación del ítem con el total no menor de .3. De la subescala Estrategias Docentes para el Aprendizaje Mutuo se eliminaron dos ítems (ítems 17 y 18). Finalmente se realizó nuevamente una prueba de correlación (Ver tabla 8).

Tabla 8

Segunda prueba de consistencia interna

Subescalas	n	M	DE	α
Intervención docente para la toma de decisiones	56	25	4.13	.63
Solución de conflictos de manera autónoma	56	27.19	3.88	.84
Relación comunicativa entre el docente y el alumnado	56	10.80	1.60	.50
Estrategias docentes para el aprendizaje mutuo	56	17.41	1.17	.51
Estrategias de interacción participativa	56	43.71	4.53	.72
Relaciones reflexivas con otros agentes educativos	56	43.14	10.30	.91
Relaciones con otros agentes educativos que transforman la práctica pedagógica	56	24.55	5.16	.77
Total de consistencia interna de la escala	56	186.01	23	.92

Nota. Elaboración propia 2020.

Con este nuevo análisis de confiabilidad se obtuvo un Alfa de Cronbach de 9.2, estableciéndose en un alto nivel.

Por lo que finalmente la escala contó con 36 ítems. Se mantuvieron las siete dimensiones de origen así como su concepto, es decir, no se realizó ninguna modificación. En relación a la sensibilidad de la medida de la escala, fue necesario asignar categorías para detectar los cambios a través del tiempo y se asignó una denominación a cada categoría para interpretar las distintas reacciones de los y las participantes a las afirmaciones de la escala (Bisquerra y Pérez, 2015). Por lo que para la escala de respuesta del 0 al 6 se asignaron las siguientes denominaciones a cada categoría, 0= Nada cierto en mí, 1= Muy rara vez en mí, 2= Rara vez en mí, 3= Pocas veces en mí, 4= Usualmente en mí, 5= Casi siempre en mí y 6= Todo es cierto en mí.

Para la aplicación del cuestionario fue necesario solicitar el permiso de la directora de la escuela para que el cuestionario se pudiese aplicar en una modalidad virtual a la planta docente con quien se conformó la muestra de 13 participantes que integran el total del equipo académico, en un tiempo de aplicación que comprendió desde el 23 de noviembre del 2020 al

29 de noviembre del 2020. La aplicación fue realizada a través de una plataforma virtual ya que las condiciones sociales y de salud de la ciudad obligaron a la población de la ciudad a mantenerse confinada en sus hogares. El instrumento fue adecuado para su aplicación en línea a través de un formulario de Google, el cual integraba dentro de las instrucciones un consentimiento informado donde se mencionaba el anonimato y voluntariedad de los y las participantes

Análisis de datos. Para el análisis de datos se utilizó el paquete estadístico *Statistical Package Social Sciences* (SPSS) versión 20, del cual se extrajeron las frecuencias, porcentajes y medidas de tendencia central como la media, la desviación estándar, rango y sesgo de las respuestas tanto de los datos sociodemográficos, de las dimensiones que conforman la escala, así como de la totalidad de la escala.

A continuación se muestran los resultados de la aplicación de la escala Práctica Docente para la Convivencia donde se observa la media, desviación estándar, rango y sesgo obtenido por subescala y de la totalidad de la escala (Ver tabla 9).

Tabla 9

Medias de subescalas de Prácticas docentes para la Convivencia Escolar

Variable	n	M	DE	Rango	Sesgo
Intervención docente para la toma de decisiones	13	4.95	1.03	3	-.46
Solución de conflictos de manera autónoma	13	5.41	.60	1.80	-.49
Relación comunicativa entre el docente y el alumnado	13	5.50	.57	1.50	-.76
Estrategias docentes para el aprendizaje mutuo	13	5.56	.47	1.33	-.55
Estrategias de interacción participativa	13	5.43	.38	1.14	.34
Relaciones reflexivas con otros agentes educativos	13	5.47	.54	1.56	-.65
Relaciones con otros agentes educativos que transforman la práctica pedagógica	13	5.46	.58	2	-1.30
Total de la escala	13	5.41	.47	1.31	-.178

Nota. Elaboración propia 2020.

Los resultados que se obtienen al analizar la media, desviación estándar, rango y sesgo obtenido por subescala y de la totalidad de la escala, considerando las nominaciones

categorías de la escala de respuesta para los resultados de la escala, nos expresan un perfil de reacción a la convivencia escolar participativa relativamente satisfactorio (4= casi siempre en mí) en la mayoría de las subescalas: Subescala 2, Sub escala 3, Subescala 4, Subescala 5, Subescala 6, Sub escala 7

La sub-escalas con mayor valor en los y las docentes fueron Estrategias para el Aprendizaje Mutuo ($M=5.56$, $DE=.47$) y Relación comunicativa entre el Docente y el Alumnado ($M=5.50$, $DE=.57$). Ya que se encontraban cerca de la categoría Todo cierto en mí.

La sub-escala que se encuentra por debajo de la media es Intervención Docente para la Toma de Decisiones ($M=4.95$, $D=1.03$). Encontrándose en el rango de la categoría Usualmente en mí, aunque por una mínima diferencia para alcanzar la siguiente categoría, por lo que no es posible a partir de este análisis detectar una real necesidad en la planta docente.

En consecuencia a lo anterior, se hizo una observación de puntajes totales de cada uno de los participantes por subescala y escala total, tomando como punto de partida el percentil medio correspondiente a cada sub escala y de la escala total. Por lo que primero se reconoció el número de ítems (36) de la escala y la medida de la escala de respuesta, la cual va del 0 al 6. Es así que el puntaje mínimo es de 0 y el máximo es de 216. Por sub-escala se determinan los valores según la cantidad de ítems que conforman cada subescala por el valor más alto de la escala de respuesta, que es 6. De modo que se presentan los valores mínimos y máximos de respuesta (Ver tabla 10).

Tabla 10

Medias de subescalas de Prácticas docentes para la Convivencia Escolar

Subescala	Número de ítems	Valor mínimo	Valor máximo
1. Intervención docente para la toma de decisiones	5	0	30

2.	Solución de conflictos de manera autónoma	5	0	30
3.	Relación comunicativa entre el docente y el alumnado	2	0	12
4.	Estrategias docentes para el aprendizaje mutuo	3	0	18
5.	Estrategias de interacción participativa	7	0	42
6.	Relaciones reflexivas con otros agentes educativos	9	0	54
7.	Relaciones con otros agentes educativos que transforman la práctica pedagógica	5	0	50

Nota. Elaboración propia 2020.

En relación a lo anterior, con el sentido de observar en qué sub dimensiones se concentran las puntuaciones más bajas y más altas, se obtienen los puntajes totales de las respuestas de cada participante (n=13) por subescala y de la escala total (Ver tabla 11).

Tabla 11

Puntajes totales de subescalas y escalas.

n	Puntuació n Escala Total	Puntuació n Sub- escala 1	Puntuació n Sub- escala 2	Puntuació n Sub- escala 3	Puntuació n Sub- escala 4	Puntuació n Sub- escala 5	Puntuació n Sub- escala 6	Puntuació n Sub- escala 7
1	194	28	30	12	18	37	44	25
2	185	20	26	10	15	39	47	28
3	176	22	26	10	15	35	43	25
4	172	15	24	11	14	34	48	26
5	182	19	28	11	16	36	46	26
6	168	21	23	9	17	38	40	20
7	206	30	29	12	18	38	52	27
8	216	30	30	12	18	42	54	30
9	209	29	29	11	18	39	53	30
10	187	22	21	9	16	37	53	29
11	210	30	30	12	18	36	54	30
12	215	30	30	12	18	42	54	29
13	205	26	26	12	16	42	53	30

Nota. Elaboración propia 2020.

Además, se observaron los percentiles de cada sub escala para tener un parámetro de detección y determinar la cantidad de puntajes bajos y altos. Lo anterior a partir de la distribución de los datos alrededor del percentil medio. Es así que se consideran puntajes

bajos son todos aquellos datos que se encuentran por debajo del percentil medio, y los altos o sin riesgo son los que se encuentran por arriba de este (Ver tabla 12).

Tabla 12

Descripción de percentiles por subescala

Subescala	Percentil 25	Percentil 50	Percentil 75
Subescala 1	20	26	30
Subescala 2	25	28	30
Subescala 3	10	11	12
Subescala 4	15	17	18
Subescala 5	36	38	40
Subescala 6	45	52	53
Subescala 7	25	28	30
Escala Total	179	194	209.5

Nota. Elaboración propia 2020.

Los resultados de este proceso de comparación con puntajes individuales frente a los percentiles de cada subescala y la escala total nos revelan lo siguiente:

1. En la subescala 1 se reconoce que 6 de 13 docentes se encuentran por debajo de la media. Es decir 46.16% de la planta docente presenta necesidades en cuanto a la intervención docente para la toma de decisiones. A partir de la población total, es posible establecer que existe un considerable porcentaje de docentes que no establecen las acciones necesarias para ofrecer a los alumnos estrategias para encaminarles a decidir sobre sus aprendizajes.
2. En la sub escala 2 se detecta que 6 de 13 docentes se encuentran por debajo de la media. Demostrando que 46.16% de la planta docente expresa necesidades ante las acciones, medios y aspectos a tomar en cuenta para que el alumnado de solución de forma autónoma a sus conflictos.

3. En la sub escala 3 se observan 4 puntajes de 13 participantes por debajo de la media. Es decir, 30% de los integrantes del profesorado presentan necesidades en cuanto a la relación comunicativa que establece con su alumnado.
4. En la sub escala 4 es posible observar que 5 de 13 integrantes de la planta docente (38%) demuestran necesidades de apertura al diálogo con el alumnado sobre sus intereses para que estos se encuentren plasmados en sus planeaciones didácticas.
5. En la sub escala 5 se detecta que 5 de 13 participantes (38%) expresan necesidades con relación a las estrategias que utilizan entre su alumnado para fomentar la interacción participativa a través de aspectos como la confianza, el diálogo o espacios de reconocimiento.
6. En la subescala 6 se reconoce que 6 de 13 integrantes del profesorado (46.16%) por lo que se revelan necesidades relacionadas a la disertación y la toma de decisiones que los conlleven a reflexionar sobre el contexto de las problemáticas del alumnado.
7. En la subescala 7 se observa que 8 de los 13 integrantes de la planta docente (61%) manifiestan altas necesidades asociadas a la relación, el trabajo colaborativo, aprendizaje permanente y la solución de alternativas entre los y las docentes con otros agentes educativos como lo que son los padres de familia.
8. Con relación a los puntajes totales de los resultados de cada participante, se encontró que 6 de 13 docentes se encuentran por debajo de la media (46.16%) del puntaje total de la escala de resultados. Por lo que se podría considerar que a nivel general existe una considerable necesidad respecto a las prácticas pedagógicas que se realizan para desarrollar la convivencia escolar participativa.

3.1.3 Reporte de resultados del análisis mixto

Para el reporte del análisis con enfoque mixto se realizó una correspondencia de los resultados del diseño de diagnóstico cualitativo y cuantitativo con los objetivos del proyecto

de investigación, donde priorizará al enfoque cualitativo y se fortalecerá con los resultados cuantitativos (Pereira, 2011).

A partir del objetivo de analizar las acciones de intervención docente para incentivar la toma de decisiones del alumnado así como la solución de conflictos de forma autónoma. Desde el corte cualitativo, el trabajo cooperativo ha sido una estrategia a implementar en el alumnado para que se aprenda a tomar decisiones y resuelva problemáticas que se proponen o se presentan por la convivencia, esta última regulada por el docente.

Sin embargo son pocos o nulos los proyectos que han resultado de la participación infantil a partir de este trabajo cooperativo. Además se comenta que es baja la capacidad creativa del alumnado para generar nuevas ideas a proponer. Lo que indica, en este sentido, que el docente toma una postura directiva para las decisiones o diseño de actividades y las propuestas del alumnado solo son tomadas a manera de consulta sin promover o dar relevancia a la incidencia de la creatividad como parte del desarrollo para la toma de soluciones.

Por lo que desde la interpretación de las experiencias docentes el trabajo de equipo o la consulta grupal son actividades promovidas de forma constante pero no es posible encontrar otro tipo de experiencias que eleven el trabajo participativo del alumno donde éste colabore a la par con los y las docentes, y que las metas sean establecidas entre ambas partes para expresar un mayor compromiso e integración de todo el alumnado hacia un proyecto. Este dato se corrobora a partir del análisis cuantitativo donde la subcategoría toma de decisiones y solución de conflictos de forma autónoma muestran una necesidad considerable en cuanto a las estrategias, recursos y el papel que toma para intervenir.

Desde el objetivo que identifica el tipo de relación comunicativa que existe entre el docente y el alumnado así como el tipo de interacción que fomenta entre las niñas. Que se establezca un diálogo donde se respete la opinión del alumnado, exista una reflexión en sus

conversaciones, así como hacerles saber que son escuchadas y escuchados. Por otro lado, el profesorado incorpora como estrategias que promocionan el liderazgo y el apoyo mutuo para fortalecer los vínculos de convivencia y participación entre el alumnado. Desde datos cuantitativos se corrobora que no existe información significativa que demuestre alta necesidad en este constructo.

El objetivo que se refiere a la detección de las características de interacciones que motiven la participación del alumnado. Desde los datos cualitativos se encuentra que para el profesorado es relevante establecer actitudes de confianza y apertura donde el alumnado se sienta seguro de expresar su opinión o pueda haber un diálogo abierto. Además demuestra en distintos momentos que el docente toma oportunidad en distintas situaciones de aprendizaje para reconocer las habilidades, aptitudes y características de cada uno de sus estudiantes. Desde los datos cuantitativos no se detectan resultados que presenten una necesidad relevante.

-Detectar características de las interacciones que limitan o incentivan la convivencia escolar participativa.

Al analizar las relaciones entre el profesorado se observa un trabajo colaborativo donde sucede el diálogo reflexivo, la atención al contexto y problemáticas del alumnado, la búsqueda de soluciones en forma colegiada así como el intercambio de saberes, estrategias y prácticas. Por lo que expresan la existencia de una transformación de la práctica a través del aprendizaje en conjunto. Además que existe una reflexión de los alcances de su trabajo donde se considera que el aprendizaje mutuo transmite motivación y nuevas formas de resolver situaciones prácticas que se suscitan. Sin embargo los resultados cuantitativos demuestran una necesidad considerable en cuanto a la disertación, reflexión del contexto del alumnado y toma de decisiones entre docentes. Aunado a este dato están los resultados de importante de necesidad sobre el aprendizaje permanente, trabajo colaborativo y

búsqueda de solución alternativa de los docentes con otros agentes educativos en cuanto a la convivencia escolar participativa.

Capítulo IV Diseño de intervención educativa

En el siguiente apartado se presenta el diseño del proyecto de intervención, la cual fue presentada como propuesta a la escuela primaria donde fue obtenida la información del diagnóstico. De modo que siguiendo el objetivo principal del presente trabajo, se diseñó una propuesta cuyos objetivos buscaron alcanzar un diálogo reflexivo entre docentes y quien investiga con la intención de socializar los resultados del diagnóstico y construir de manera colaborativa una serie de estrategias que puedan promover la convivencia escolar participativa.

4.1 Propuesta de intervención

Para el diseño del proyecto de intervención se estableció como parte del proceso un objetivo general, líneas de acción metodológicas y estratégicas, y la realización de un cronograma (Barraza, 2010).

La metodología para el proyecto de intervención se basó en la propuesta de Dietz y Mateos (2020) llamada “Foro Intersaberes” la cual se fundamenta en la intención de analizar las formas en que las comunidades se entrelazan, comparten, construyen y reelaboran prácticas y conocimientos a través de una experiencia reflexiva, horizontal y dialógica en distintas fases de quienes realizan la labor investigativa y los participantes.

El diseño de las fases así como las actividades que las integran son flexibles y sujetas a cambio, ya que aunque se presentan una planeación previa, este ejercicio de compartir experiencias y reflexiones se sostiene en la apertura de los procesos emergentes y de agencias en común, bajo un continuo cuestionamiento de cualquier autoridad teórica, epistemológica y metodológica de quien investiga (Sánchez y Sebastiani, 2020). Es decir, se prioriza la palabra del profesorado, de la misma manera las necesidades y opiniones emergentes hasta del diseño mismo de la actividad, con el propósito de lograr finalmente un plan de acción en conjunto del que exista una participación real.

El foro Intersaberes fue propuesto al profesorado del centro escolar como una invitación abierta en tres fases a través de la plataforma virtual Zoom, atendiendo el objetivo general y siguiendo las líneas de acción

4.2 Objetivos de la propuesta de intervención

. Objetivo general

Establecer estrategias que favorezcan la convivencia escolar participativa, a partir de una práctica docente reflexiva y colaborativa, dirigidas a desarrollar las capacidades de autonomía y toma de decisiones de niñas y niños dentro el entorno educativo.

Objetivos específicos

- Generar un espacio de diálogo entre el profesorado que permita explorar y reflexionar sobre las acciones para desarrollar la convivencia escolar participativa.
- Incentivar el interés del profesorado por temas relacionados con la convivencia escolar participativa.
- Construir de manera colaborativa las estrategias para generar procesos de autonomía y toma de decisiones en el alumnado desde la práctica docente.

4.3 Planificación de la intervención

Siguiendo la estrategia metodológica, se plantearon tres líneas de acción asociadas a las fases por las que propone un foro para el trabajo compartido de saberes entre docentes. De manera que a continuación se presentan las líneas de acción que se refieren a las actividades desarrolladas y que a su vez integran algunos referentes que se utilizarán para el análisis y diálogo entre las y los docentes.

4.3.1 Líneas de acción

Fase 1. Generar el espacio de discusión para generar una dinámica de confianza entre quien investiga y el profesorado, y reflexionar sobre las necesidades detectadas en el diagnóstico de este proyecto: 1) la capacidad creativa del alumnado para crear soluciones,

2) la consideración del alumnado para incorporar sus propuestas a la práctica educativa 3) el enfoque de intervención del docente para promover la autonomía en la solución de conflictos.

Fase 2. En una segunda fase a través de un foro asincrónico los docentes analizarán tres preguntas basadas en reflexiones y análisis generados en el primer foro, acompañado de lecturas clave: 1) Una referente a los derechos del niño para participar 2) el derecho a la libre expresión y el acceso a la información y otra lectura acerca de una propuesta diferente acerca de la participación infantil (Trilla y Novella, 2011; Trilla y Novella, 2001).

Fase 3. De forma colaborativa se establecerán las estrategias acción a partir de las reflexiones realizadas por el profesorado

Fase 4. Sistematizar las reflexiones y propuestas de acción establecidas por el profesorado a través de un reporte.

4.3.2 Planeación de actividades

Debido a la organización del tiempo que dispuso el profesorado para los foros, la propuesta de intervención se adaptó a las mismas propuestas de horas de entre los y las docentes y se ajustaron las fases en las que se aplicaría la intervención, de tal forma que se adecuaron los objetivos específicos planteados al diseño de la planeación de las sesiones. La planeación integra el objetivo general y específico de cada sesión, la descripción de las problemáticas a atender en el profesorado; el inicio, desarrollo y cierre de las sesiones, las evidencias e instrumentos necesarios para cada sesión y la manera en que se va evaluar cada una de ellas (Ver anexo D).

Para el desarrollo de los foros se seleccionó la plataforma Zoom ya que presentaba capacidades posibles de aprovechar para las actividades como grabación de video, micrófono, audio, chat y pizarrón interactivo, que a primera instancia se consideró para mayor uso el micrófono y el chat para algunas actividades. Finalmente, se elaboró un protocolo de ética

que respondiera a la protección de la información del profesorado y sustentará la información grabada en los foros (Ver anexo E).

4.3.3 Delimitación de los participantes

Al foro asistieron seis integrantes del profesorado, los cuales se describen desde su género, tiempo de experiencia y algunas características actuales de su función docente (Ver tabla 13).

Tabla 13

Descripción de los participantes en el foro de intercambio de saberes

Participante	Años de experiencia docente	Funciones docente	Perspectiva de su práctica actual	Número de foros ingresados
Profesora K	3 años	Trabaja en el CAM	Ha sido un reto adaptar el trabajo en plataforma con su alumnado	2
Profesor L	25 años	Es docente y administrativo	Ninguna opinión al respecto	2
Profesor F	24 años	Docente de 6to grado	Ninguna opinión al respecto	2
Profesora D	3 años	Docente de 1er grado	Aprendizaje y adaptación ante la modalidad virtual de enseñanza	2
Profesora C	34 años	Docente y administrativa	Expresa aprendizaje y adaptación en su actual práctica	2
Profesor J	10 años	Docente de 2do. Grado de preescolar	Encuentra retos en la comunicación actual con su alumnado	1
Profesora L			No hay ningún comentario al respecto	1

Nota. Elaboración propia 2021.

Capítulo V. Intervención educativa

En el siguiente apartado con el apoyo de una bitácora de registro, se presenta una descripción del desarrollo de la intervención educativa donde se relata desde el momento que se retoma el contacto con los participantes hasta, la estrategia para fomentar su interés por asistir, el desenvolvimiento de los foros así como la ejecución de las actividades. Esta descripción también forma parte de la primera fase de la evaluación de la misma

5.1 El contacto con los participantes

El 23 de marzo del 2021 se retomó el contacto con el centro educativo *Escuela Primaria Primero de Diciembre de 1953* a través del equipo directivo, al cual se le extendió un mensaje vía *Whatsapp* para acordar las fechas de la intervención del proyecto de investigación. El mensaje fue contestado de inicio con una negativa para la aplicación del proyecto, donde se explicaba que a raíz de la carga laboral de los docentes, para el mes de abril se imposibilitaba crear un espacio para llevar a cabo los tres días de foro virtual. Es por ello que se propuso ajustar la planeación a las necesidades del profesorado de la escuela. Como resultado se establecieron dos foros en dos días consecutivos con duración de una hora y media para cada uno de ellos en las fechas del 21 y 22 de abril del 2021 a las 17 h. También, para facilitar el contacto con los docentes se le pidió permiso a la directora para establecer una comunicación directa con el profesorado y hacer la invitación.

Desde que se realizaron las entrevistas de diagnóstico, se identificaron a dos informantes clave que ofrecieran apoyo para contactar con las y los docentes o extender detalles sobre la información acerca de las prácticas escolares que se suscitan (Moraima y Auxiliadora, 2008). De manera que se retomó a una informante clave para recuperar el contacto telefónico del profesorado que actualmente presta su servicio en dicha institución. En seguida se diseñó una invitación, la cual se envió posterior al regreso de vacaciones para concretar su asistencia (ver anexo F).

De lo anterior, se obtuvieron 17 contactos telefónicos, de los cuales se tuvo una respuesta de nueve docentes y ocho confirmaciones para la asistencia a los foros en las fechas y hora establecidas. A partir de este punto, se enviaron las invitaciones por mensajería de *Whatsapp*. En ese proceso, un docente canceló su asistencia, por lo que finalmente confirmaron siete docentes.

5.3 Desarrollo de los Foros

A continuación se presenta la descripción de la actuación, expresiones y reflexiones del profesorado en respuesta al objetivo de la intervención. En tal sentido, se relata cómo fue el proceso de su colaboración para la creación de estrategias relacionadas al desarrollo de la convivencia escolar participativa.

5.3.1 Primera sesión de Foro

Al iniciar la sesión, se revisó que cada uno de los integrantes del profesorado que ingresaban a la plataforma tuviese claro el protocolo de ética y se resolvieran dudas al respecto. Posteriormente, hubo una presentación, la definición de roles y la exposición de motivos de asistencia de cada uno de las y los participantes. De lo anterior, se obtuvo información que serviría más adelante para la actividad.

Al iniciar, se identificaron los elementos y características que integran el concepto de convivencia escolar participativa con el propósito de relacionar al docente al tema. Después, se presentaron las fortalezas y necesidades encontradas en la fase de diagnóstico, donde las fortalezas permitirían al profesorado hacer una autoobservación sobre los recursos con los que cuenta para promover la convivencia y la labor autoreflexiva. De inicio fue necesario explicar cada una de las necesidades encontradas. Se observó que el profesorado presentó mayor atención a las siguientes temáticas: 1) la construcción de proyectos propuestos por el alumnado, 2) uso de la creatividad para la solución de problemas y 3) el tipo de vínculos que

establecen con el alumnado, puesto que eran capaces de ofrecer ejemplos y experiencias al respecto.

Para la etapa del cierre, debido a las actividades de algunos profesores y profesoras, finalmente se contó con la presencia de tres docentes; con su apoyo se concluyó con dos lecturas, cuyo fin era propiciar un ejercicio de reflexión a través de preguntas *disparadoras* cuyas respuestas serían expresadas a través de la cibercharla de *Zoom*. La primera lectura basada en las ideas de Freire (1996), incentivó una autocrítica a la práctica docente desde la identificación con los dos tipos de educadores que delimita el autor y las formas en las que se vincula con el alumnado.

En este sentido, dicha lectura presentaba dos tipos de educadores: 1) El educador con actitud directiva que basa su práctica en el control y el poder fundado sobre la idea de que el educando es ignorante, y 2) el educador humanista y revolucionario que basa su práctica en la consciencia de sí, la empatía y el diálogo para construir el pensamiento auténtico de ambos. De lo anterior se obtuvieron contestaciones que reflejaban introspección e identificación de la teoría, puesto que sus respuestas ofrecían explicaciones y situaciones de vivencias personales.

La segunda lectura basada en la propuesta de Ings (2017) motivó la reflexión sobre la creatividad y la incidencia que tiene sobre el pensamiento auténtico, donde la tarea consistió en meditar sobre estrategias que fomenten la creatividad en el alumnado para la solución de conflictos. Las respuestas obtenidas caracterizaban actitudes y habilidades que las y los docentes deben de adquirir y reflejar en su práctica para que la creatividad se desenvuelva en los ambientes de aprendizaje que propicien la autonomía en la toma de decisiones.

5.3.2 Segunda sesión del Foro

En esta segunda parte del foro se observan las modificaciones a las actividades así como su ejecución. Para la modificación de las actividades, se retomaron algunas reflexiones y

estrategias de intervención compartidas por los docentes, tomando en cuenta que existía una mayor afluencia de opinión y respuesta de forma escrita a través de la cibercharla. Por lo que se incluyeron dos actividades con el propósito de provocar un mayor discernimiento crítico a través de un medio de expresión opcional, ya fuese de manera oral o escrita. En consecuencia se realizó una modificación al diseño de la planeación de la segunda sesión del foro (ver anexo G).

Por otro lado, con base en las reflexiones de la primera sesión, se realizó un análisis interpretativo del que se concentraron estrategias y experiencias de los docentes de acuerdo con las temáticas emergentes. Las temáticas emergentes donde se centraron las estrategias fueron: 1) Los obstáculos y oportunidades de los proyectos para la participación infantil, 2) la creatividad para la solución de problemas y 3) la agencia docente para desarrollar la creatividad en la solución autónoma de conflictos del alumnado. De ahí parte la primera actividad en el que se presenta un texto de Ings (2017) centrado en discutir sobre el poder que tiene el profesorado para transformar su entorno a pesar de los sistemas burocráticos. Como parte del objetivo, se motivó la sensibilización del docente ante sus propias posibilidades de transformar las improbabilidades educativas que surgen debido a las condiciones de su trabajo. La actividad requería frases que inspiran en la labor docente. De lo anterior se rescataron las siguientes frases:

- Un docente con iniciativa, esfuerzo, dedicación y experiencia logra desarrollar individuos capaces de lograr sus metas.
- Muchas pequeñas acciones realizadas por pequeños docentes en pequeñas escuelas pueden lograr grandes cambios en nuestra sociedad
- El amor por la docencia es indescriptible, pues a veces se nos presentan diferentes situaciones que no están en nuestras manos y tenemos que solucionarlas por el simple hecho de que queremos lo mejor por la educación, educación de nuestros alumnos.

- Enseñar es dejar una huella en la vida de los niños.
- Recuerda maestro: a pesar de todos los obstáculos, si logras despertar la curiosidad y el deseo de aprender en tus alumnos, habrás logrado tu cometido.
- Los maestros somos seres privilegiados que ante situaciones adversas sacamos lo mejor del momento, ya que lo hacemos pensando en inspirar nuevas mentes

Posteriormente se inició un ejercicio de debate, donde se cuestionó el conocimiento y la perspectiva que se tiene acerca de los alcances de la participación de las niñas y niños en función de dos cuestionamientos: 1) ¿la participación es un derecho de la infancia que les permite opinar de lo que quiera cuando quiera ? y 2) ¿la participación infantil tiene límites? Lo que finalizó con una exposición de estrategias docentes para incentivar la libertad de expresión y el acceso a la información como un derecho de la infancia.

Para la tercera actividad se presentaron fragmentos que describen la propuesta participativa de *Los Consejos Escolares Infantiles* (Tonucci, 2015; Trilla y Novella, 2011; Trilla y Novella 2001), donde se buscó indagar sobre las posibilidades que observan los docentes para promover la participación como un derecho. Este ejercicio conlleva a un plan de acción, que integra las estrategias para promover la autonomía y la toma de decisiones en las niñas y niños.

Para el desarrollo del plan de acción, en el transcurso de las actividades se fueron definiendo cuatro ejes de estrategia tomando en consideración las temáticas emergentes del diagnóstico mixto, aquellas que se desarrollaron en el primer y segundo foro. Esta concentración de estrategias por eje funcionó para construir categorías que se desarrollarán más adelante, las cuales se encuentran fundadas en la toma de decisiones de forma autónoma, el desarrollo de la creatividad para la solución de problemas de las niñas y niños, así como las pautas para ejercer una docencia que promueve la convivencia escolar participativa. Los ejes de concentración de estrategia fueron son los siguientes:

1. Al hablar de los vínculos entre cada docente y su alumnado se rescata el diálogo como una fortaleza constante en la práctica.
2. Los proyectos con altos niveles de participación infantil generan beneficios tanto para el docente como para el alumnado, puesto que se autodescubren capacidades de comunicación, valores y se fomentan actitudes para dar solución a problemas.
3. Los proyectos deben basarse en la mejora escolar a partir de una perspectiva lúdica, creativa e inclusiva tomando en cuenta los derechos de las niñas y los niños.
4. La intervención docente debe ser mediadora, motivadora de diálogo y este debe fungir como un acompañante en el desarrollo de los proyectos del alumnado.
5. La técnica aplicada para este ejercicio de creación fue una lluvia de ideas, donde los docentes compartieron con base a su experiencia técnicas, actividades sencillas y proyectos que potencian valores y habilidades para la convivencia y la participación.

VI. Evaluación de la intervención

El uso de la reflexión como herramienta de evaluación posibilita desligar la intervención de un camino tradicional que reduce el protagonismo de los participantes para actuar con agencia en la transformación de su contexto (Arroyo, 2016). Por lo tanto, se propone que este ejercicio de evaluación sea de forma continua, reflexiva y valorativa que con el apoyo del registro de una bitácora, la cual integra anotaciones y reflexiones por parte de la investigadora acerca de los diálogos reflexivos del profesorado, se realiza una descripción del desarrollo de los foros, así como un concentrado de reflexiones, experiencias y conocimientos. De este modo, el desarrollo de los foros presentó una constante retroalimentación de reflexiones y críticas realizadas desde el diálogo, con el fin de lograr un plan de acción propuesto por el profesorado que atenderá necesidades de convivencia escolar y participación, y al mismo tiempo ejercitará el trabajo colaborativo.

La etnografía colaborativa busca la contribución interpretativa a través de la coparticipación de quien investiga y las personas participantes, con fines de co-construir conocimiento a partir de distintas temáticas, dando énfasis en los procesos y significados (Sánchez y Sebastiani, 2020). De modo que el enfoque de esta evaluación es coparticipativa, lo cual implica un proceso de reflexión utilizando el diálogo y la crítica. Esto tuvo como resultado el trabajo colaborativo en la creación de un plan de acción para el desarrollo de la convivencia escolar participativa. Así, la evaluación consta de cuatro etapas: 1) La descripción de los foros, 2) la categorización de las reflexiones, 3) el análisis del nivel de reflexión docente y 4) el reporte del plan de acción.

Para ejecutar las etapas tres y cuatro se utilizó la propuesta de Lara-Subiabre et al. (2017) que permitió analizar el grado de reflexión de los docentes a través de tres niveles: 1) El nivel descriptivo de la práctica docente, 2) el nivel comparativo de las experiencias y 3) el nivel crítico. En el nivel descriptivo, las y los docentes son capaces de describir sus propias

limitaciones y obstáculos que se presentan en su práctica. Por su parte, en el nivel comparativo, el profesorado reflexiona de manera cognitiva, emocional, histórica y cultural acerca del problema y comienza a indagar sobre las soluciones. Finalmente, en el tercer nivel se reflexiona de manera ética buscando una transformación que impacte en el plano social. En consecuencia surgen propuestas para la solución de la problemática detectada desde el primer nivel.

Retomando la explicación de las etapas de evaluación, como la descripción de los foros fue realizada en el apartado anterior en el subtítulo “Desarrollo de los foros”, se describe a continuación la segunda etapa referida a la categorización de la reflexión docente.

6.1 Categorización de la reflexión docente

Las reflexiones de los docentes se organizaron en cuatro categorías de análisis con el fin de dar secuencia a las siguientes fases de evaluación correspondientes al análisis de los niveles reflexivos y al establecimiento del plan de acción. Las categorías que emergieron del trabajo reflexivo del profesorado son: 1) Proyectos para el desarrollo de la autonomía del alumnado, 2) la capacidad creativa del alumnado para la solución de problemas, 3) la agencia docente para la participación infantil y 4) la participación infantil como un derecho.

Proyectos para el desarrollo de la autonomía del alumnado

El diálogo representa una fortaleza constante en la práctica pedagógica, ya que demuestra una apertura hacia la participación del alumnado a través de sus propuestas para el desarrollo de aprendizajes. Los proyectos de aprendizaje centrados en la participación infantil, presentan beneficios tanto para la práctica docente como para el alumnado, puesto que el profesorado expresa descubrir capacidades de comunicación, valores y a su vez, fomentan actitudes para dar solución a los problemas. En este caso, el descubrimiento de potencialidades en el alumnado es más frecuente si los proyectos procuran la mejora escolar desde una perspectiva lúdica y tomando en cuenta las ideas del alumnado.

También concluyen que la experiencia de trabajar a través de proyectos didácticos influye además en la práctica de otros docentes, ya que comentan, esto les motiva a experimentar con esta forma de trabajo. Aunado a lo anterior destacan una acciones y medidas que el docente debe tener presente para el trabajo a través del método de proyectos.

- Generar los espacios y los recursos
- Explorar las necesidades y capacidades del alumnado
- Visibilizar los riesgos
- Organización de funciones y roles
- Gestión del proyecto con otros actores escolares

Capacidad creativa del alumnado para la solución de problemas

Con relación al pensamiento creativo, el profesorado indica que el alumnado habilita la creatividad cuando afronta problemáticas a los que debe dar solución bajo sus propios recursos. De manera que, en torno a esta temática, los docentes registraron las siguientes reflexiones

1. Es necesario respetar los procesos creativos del alumnado para que profundicen y se comprometan con las temáticas.
2. Para despertar la creatividad del alumnado es necesario partir de problemas reales y es labor docente buscar encauzar el problema a la creación de soluciones por parte del alumnado.
3. El diálogo, la libre expresión y el cuestionamiento constante del y con el alumnado son elementos necesarios para la creatividad.
4. En necesario ser una educadora o educador creativo.
5. El juego de los roles donde se hace un reconocimiento a las potencialidades del alumnado y se valora sin dimensionar el tipo de logros es una forma de fomento a la creatividad.

La agencia docente para la convivencia escolar participativa

En un ejercicio de identificación del profesorado con su estilo de práctica pedagógica expresaron que la experiencia de ser educador o educadora implica también un aprendizaje influido por las experiencias y saberes de las niñas y niños, dicho de otra manera, existe un aprendizaje mutuo. De esta manera, tomar una actitud comprensiva, que motive la confianza y que se reconozcan habilidades del alumnado como la creatividad y la autonomía dará pauta para actuar con agencia y así propiciar la libre expresión, el pensamiento auténtico y crítico.

La participación de las niñas y niños como un derecho

En el proceso de una actividad de debate, se hallaron reflexiones en contraste con relación a la participación de las niñas y los niños. De tal manera se registraron las siguientes reflexiones.

1. Las niñas y niños deben participar en ciertos tiempos y espacio con supervisión y cuidado, debido a que se presentan situaciones donde su opinión puede incomodar a otras personas ya que comentan no cuentan con filtros sociales.
2. En contraste a la reflexión anterior, también se expresa que la escuela debe de ser un espacio de apertura y confianza donde se valore la opinión de las niñas y niños sin importar si esta es imprudente, prudente, errada o fundamentada. Se considera que las opiniones y cualquier otro tipo de expresión son un reflejo su cultura, experiencias y saberes, y que es información necesaria para que el profesorado construya estrategias que guíen hacia la libre expresión.
3. Se concluye que la participación de las niñas y niños debe respaldarse con la formación en los valores y las reglas para la convivencia social, puesto que este aprendizaje los encaminará a reconocer su papel en la sociedad.

6.2 Niveles de reflexión docente

Durante los foros, fue posible observar cómo el profesorado de manera colectiva dimensionaba entre los tres niveles de reflexión propuestos con base en las categorías

emergentes de reflexión. De forma que fue posible obtener de sus experiencias los problemas que emergen de cada temática, las reflexiones que se hacen alrededor de estas así como el establecimiento estrategias para su posible solución (ver tabla 14).

Tabla 14
Registro por niveles de reflexión docente

Categorías	Niveles de reflexión		
	descriptivo	comparativo	crítico
Proyectos para el desarrollo de la autonomía del alumnado	Los obstáculos para desarrollar proyectos con el alumnado surgen de la limitación del tiempo con el que cuentan y ciertos procesos burocráticos.	Se considera que para afrontar los obstáculos que se presentan para trabajar proyectos con el alumnado es necesario contar con una actitud comprometida y asertiva.	Trabajar proyectos con el objetivo de reconocer y valorar las habilidades del alumnado desde una perspectiva lúdica siempre tomando en cuenta sus intereses y propuestas.
Capacidad creativa del alumnado para la solución de problemas	Las problemáticas se definen por la falta de tiempo, prácticas directivas por parte del profesorado y la falta de orientación del alumnado para abocarse a la solución de conflictos	Se reconoce la necesidad de presentar un perfil creativo, con apertura y disposición para respetar los procesos creativos de cada niño y niña.	Se propone partir de los problemas reales, utilizar el diálogo, técnicas de reflexión y la convivencia del alumnado para generar esos momentos de creatividad.
La agencia docente para la participación infantil	Se reconoce que se ha tomado una postura docente directiva debido a sentirse empujados por el sistema institucional y cumplir con los contenidos programáticos	Existe una perspectiva de educador humanista que es capaz de aprender de sus educandos.	Se propone educar para la búsqueda del pensamiento auténtico desde la libre expresión, el cuestionamiento, la creatividad y la autonomía del alumnado.
La participación de las niñas y niños como un derecho	El alumnado a veces no cuenta con una cultura previa de convivencia social. Algunas niñas y niños no cuentan con filtros para emitir su opinión por lo que llegan a ser imprudentes.	Debe existir una preparación previa en reglas de convivencia, desarrollo de empatía y valores. Sin embargo la escuela es un espacio de experimentación social, solo es necesario adecuar los espacios y tiempos para guiar su opinión.	Se proponen ejercicios de diálogo y discusión en el aula sobre problemáticas que acontecen, enseñanza en derechos y valores, así como el aprovechamiento de las herramientas digitales.

Nota. Registro de interpretaciones basadas en las anotaciones de la bitácora de seguimiento y el contenido del discurso del profesorado en sus respuestas escritas valoradas por los niveles de reflexión propuestas por Lara-Subiabre et al. (2017).

6.3 Plan de acción

Se propone un plan de acción que servirá como instrumento orientador para las y los docentes con el fin de diseñar, en colaboración con el alumnado proyectos y actividades basados en una convivencia participativa. Con relación a esto, Villasmil e Isea (2007) proponen que un plan de acción se establezca en tres fases operacionales para poder dar seguimiento a las estrategias y acciones sustentadas en la sensibilización, el desarrollo y la evaluación bajo un objetivo. Según los autores la fase de sensibilización se dirige a reflexionar acerca de la importancia entre quienes colaboran para tratar las temáticas a abordar, que en este caso se basarán en las categorías resultantes de los foros. Por consiguiente la fase del desarrollo consiste en definir las metas, diseñar las actividades a trabajar y establecer cómo se observarán los resultados del proyecto. Finalmente en la fase de la evaluación se revisará entre el profesorado y el alumnado logros y oportunidades de cambio de las actividades para mejorar los resultados con relación al objetivo planteado de un principio.

Al respecto, el objetivo debe fundamentarse bajo las categorías emergentes de la realidad, las estrategias fungen como ejes para dar un marco de creación a las actividades que en consenso se generan con el alumnado, la evaluación de seguimiento y la estructura de un orden cronológico del desarrollo. Además, se recomienda el uso de una bitácora como un instrumento activo para dar seguimiento al proceso de evaluación en coparticipación del alumnado, con el propósito reflexionar sobre el proceso de las actividades y en conjunto abonar a nuevas actividades que pudieran surgir en el transcurso de la ejecución del plan (Barrios et al., 2012).

De acuerdo con lo anterior se propone un formato de organización para la ejecución del plan de acción como herramienta de apoyo para el profesorado, de manera que el

profesorado pueda generar un proyecto de forma co-constructiva con las niñas y niños según sus necesidades e intereses (Ver anexo H).

6.4 Resultados de la Evaluación

De lo anterior, corresponde explicar de manera procedimental cómo los objetivos de la intervención fueron logrados, usando extractos de la bitácora de seguimiento, y retomar las reflexiones y acciones realizadas en el desarrollo de los foros.

El espacio de diálogo fue un proceso que inició desde la invitación personal a cada docente donde se les explicó el objetivo de los foros y la relevancia de su participación. A su vez, al iniciar los foros fue determinante definir los roles de cada una de las personas participantes, dar inicio a un diálogo horizontal donde se privilegie el valor de los saberes del profesorado a través de la confianza y la apertura para compartir. Por otro lado, el diseño de las actividades se adecuó de manera tal, que el profesorado se sintiera cómodo con el medio de opinión, ya fuese de manera oral utilizando el micrófono de la plataforma o bien, de forma escrita por medio del chat, en el sentido que se aprovechara el espacio pero también se provocara un intercambio de opiniones. Tal como el profesorado lo explica:

Los diversos espacios de comunicación son buenos para compartir, revisar, analizar y reflexionar sobre temas de opinión (Profesor F).

Todos los espacios que aportan ideas nos fortalecen (Profesora L).

Es bueno conocer las opiniones de otros, te ayuda a crecer (Profesora K)

El interés se fue motivando a lo largo de las sesiones, puesto que se rescataban comentarios y reflexiones realizadas en cada actividad, de modo que, después de un día de foro, se buscó incluir a las actividades las propuestas, ideas y problemas emergentes que los docentes presentaban. Lo anterior se hace evidente con los comentarios que se hicieron después de los textos de reflexión, en los que identificaron su práctica con las premisas de los autores. Con relación a esto, la adaptación que se hizo a la planeación del segundo día del

foro, donde se incluyeron un ejercicio de sensibilización y de debate promovió resultados de creatividad y diálogo crítico en función de diferentes perspectivas sobre la participación infantil como un derecho.

Lo que sí me interesa es aplicar los consejos infantiles, ya sea dentro del grupo o entre grupos. Me agrada mucho la idea. Si hubiera una situación que requiera nuestra pronta intervención sí sería bueno proponerlo, ya que las reuniones ya programadas pueden tardar más tiempo en llegar. (Profesora D).

Con base a la última actividad de los docentes y las estrategias que fueron compartiendo en las dos sesiones de foro, se procedió a organizar y dar propuesta a un formato de plan de acción en el que los y las docentes pudieran trabajar de forma participativa y colaborativa con el alumnado, tomando en cuenta de forma constante el interés y necesidades.

VII. Conclusiones

El trabajo reflexivo que realiza el profesorado sobre sus prácticas pedagógicas es una actividad ética de la cual obtendrá efectos favorables en el aprendizaje para la vida de los niños y niñas, si se enfocan en valorar los vínculos que están basados en la valoración de saberes personales y del alumnado (Arroyo, 2016). Por lo que al plantear espacios de encuentro entre docentes para trabajar a través del diálogo, la disertación y la construcción de nuevos saberes, se desarrolla una convivencia destinada a la solución de conflictos de la comunidad escolar tomando en cuenta el papel imprescindible del docente y el alumnado, reivindicando la función socializadora de la escuela.

Por otro lado, promover la co-construcción de estrategias a partir de un plan de acción para el desarrollo de proyectos educativos desde una perspectiva participativa y humanista (Freire, 1996: Ochoa y Pérez, 2017), además de erradicar lógicas adultocéntricas en los centros escolares, favorece los espacios de encuentro infantil que desarrollan su autonomía para la democracia a partir del involucramiento con los asuntos de su comunidad.

A su vez, promover el pensamiento creativo para la solución de problemas prácticos de la cotidianidad escolar desde las estrategias que diseña el profesorado, genera la oportunidad de potenciar en el alumnado una identidad auténtica capaz de afrontar situaciones de exclusión, desigualdad social, así como dificultades personales que se puedan presentar a lo largo de la vida (Ings, 2017). Por lo que, los ambientes que promueven la participación infantil a partir de la inclusión, tomando como medida las diferentes formas de resolver problemáticas que se presentan a diario generan motivación, interés y compromiso en el alumnado por sus propios aprendizajes (Baquedano y Echeverría, 2013).

El valor teórico de este trabajo además de aportar en específico un marco conceptual que apunta en específico a un tipo de convivencia escolar dadas las necesidades teóricas existentes sobre el tema (Díaz y Sime, 2016), contribuyó a generar una conceptualización que

delimita a la convivencia escolar desde un enfoque participativo hacia la resolución de conflictos desde la inclusividad, la valoración de ideas, la educación sobre los derechos y el empoderamiento de las niñas y niños a través de la actividad colaborativa.

Finalmente este proyecto de investigación, al abordarse desde una visión analítica de la convivencia escolar (Fierro, et al., 2014), es decir, partir desde las particularidades de la propia cultura escolar, posibilitó la generación de un proyecto de intervención contextualizado que integra las fortalezas y las necesidades de la práctica docente. De esta manera se propició una experiencia de agencia y construcción hacia el diseño de estrategias para la convivencia escolar participativa y para la transformación profesional y personal desde la reflexión de su propia práctica y la capacidad que tienen las niñas y niños por cambiar su realidad.

Referencias

- Albornoz, N., Silva, N., y López, M. (2015). Escuchando a los niños: Significados sobre aprendizaje y participación como ejes centrales de los procesos de inclusión educativa en un estudio en escuelas públicas en Chile. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 41(ESPECIAL), 81–96. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052015000300006>
- Álvarez-Gayou, J. L. (2009). *Cómo hacer investigación Cualitativa*. Paidós.
- Arancibia, M., L. (2014). Diagnóstico e intervención en escuelas desde la Política de Convivencia Escolar y Enfoque de Derechos Humanos. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 14(3), 1-18
https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S1409-47032014000300005&script=sci_abstract&tlng=es
- Arroyo, A. (s/f). Pedagogías decoloniales y la interculturalidad. En *Interculturalidad y educación desde el sur. Contextos, experiencias y voces*. Universidad Politécnica Salesiana.
- Ball, S. J. (1994). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Paidós.
- Baquedano, C., y Echeverría, R. (2013). Competencias Psicosociales Para la Convivencia Escolar Libre de Violencia: Experiencia en una Primaria Pública de Mérida, Yucatán, México. *Psicoperspectivas*, 12(1), 139-160.
https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-69242013000100008
- Barrios, P., Ruiz, L. A., y González, K. (2012). La bitácora como instrumento para seguimiento y evaluación. Formación de residentes en el programa de Oftalmología. *Revista Investigaciones Andina*, 14(24), 402–412.
<https://doi.org/10.33132/01248146.275>

- Becerra, R., y Moya, A. (2010). *Investigación-acción participativa, crítica y transformadora*. Un proceso permanente de construcción. 3, 133–156.
<http://www.scielo.org.bo/pdf/rieiii/v3n2/a05.pdf>
- Benítez, F. J. B., Bastidas, J. M. B., y Betancourth, S. B. (2013). Incidencia del pensamiento creativo en la convivencia escolar. *Tesis psicológica: Revista de la Facultad de Psicología*, 8(1), 144–161. <https://www.redalyc.org/pdf/1390/139029198011.pdf>
- Bisquerra, R., y Escoda, N. (2015). ¿Pueden las escalas Likert aumentar en sensibilidad? *Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 2, 129–147.
<https://doi.org/10.1344/reire2015.8.2.828>
- Cámara, A. M. N. (2012). La participación infantil: Concepto dimensional en pro de la autonomía ciudadana. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 13(2), 380–403.
<https://doi.org/10.14201/eks.9015>
- Cárdenas, M. (2017). Desarrollo de capacidades pedagógicas en la educación democrática. Experiencias del programa “Aprender a participar, participando”. En *Memoria Electrónica del Congreso de Investigación Educativa*. COMIE.
<http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/simposios/1727.pdf>
- Carrasco, C., Verdejo, T., Asun, D., Álvarez, J., Bustos, C., Ortiz, S., Pavez, J., Smith, D. y Valdivia, N. (2014). Concepciones de infancia en una escuela con altos índices de violencia escolar de estudiantes a profesores. *Revista latinoamericana humanizales*, 14(2), 1145-1159. <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v14n2/v14n2a19.pdf>
- Carvajal, G., I., y Valencia, G., C. (2016). Toma de decisiones en el aula escolar. *Plumilla Educativa*, 17(1), 69-89. [10.30554/plumillaedu.17.1750.2016](https://doi.org/10.30554/plumillaedu.17.1750.2016)
- Castro, A., y Caldeiro, M. (2018). Empoderando a la infancia en la investigación educativa: retos, posibilidades y marcos para la acción. En G. De la Cruz (Coords.). *Experiencias educativas en el aula infantil, primaria y secundaria*. (pp.12-21). Eindhoven, The Netherlands: Editorial Adaya Press
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6893895>
- Castro, M., y Morales, M. E. (2015). Los ambientes de aula que promueven el aprendizaje, desde la perspectiva de los niños y niñas escolares. *Revista Electrónica Educare*, 19(3), 132–163. <https://doi.org/10.15359/ree.19-3.11>

- Castro-Rubilar, F., Castañeda-Díaz, M. T., Ossa-Cornejo, C., Blanco-Hadi, E., y Castillo-Valenzuela, N. (2017). Validación de la escala de autoadscripción inclusiva en docentes secundarios de Chile. *Psicología Educativa*, 23(2), 105–113. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2017.05.003>
- Ceballos, N., y Susinos, T. (2019). Me gusta “la selva” porque es un sitio salvaje, donde me puedo esconder»: El uso de la fotografía participativa en las geografías de la infancia. *Documents d’ anàlisi geogràfica*, 65(1), 43–67. <https://doi.org/10.5565/rev/dag.506>
- Chang, S., y Henríquez, K. (2013). *Adultocentrismo y ciudadanía infantil: Dos discursos en conflicto para la convivencia*. CLACSO. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/posgrados/20140120034301/ChangSpino.pdf>
- Chaparro, A. A., Mora, N., y Medrano, V. (2019). Estudio de la implementación del Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE) en una entidad federativa mexicana. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 18(1), Article 1. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol18-Issue1-fulltext-1489>
- Coffey, A., y Atkinson, P. *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Sage.
- Comisión Nacional de los Derechos Humanos. (2018). Ley General de Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes. https://www.cndh.org.mx/sites/default/files/doc/Programas/Ninez_familia/Material/le-y-guarderias-ninos.pdf
- Contreras, C., G., y Mora, G., M. (2014). Subjetividades y violencias: desorden, rebeldía y peleas en la escuela. *Revista Aletheia* 6(1), 12-27. <https://aletheia.cinde.org.co/index.php/ALETHEIA/article/view/184/162>
- Díaz, L. A. M., Cortés, O. P., y Mora, L. M. M. (2016). Actitud filosófica, infancia y formación de maestros. *Praxis & Saber*, 7(15), 81–101. <https://doi.org/10.19053/22160159.v7.n15.2016.5724>
- Díaz, S., P., y Sime, L., E. (2016). Convivencia escolar: Una revisión de estudios de la educación básica en Latinoamérica. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte* (49), 125-145. <https://www.redalyc.org/pdf/1942/194247574008.pdf>
- Dietz, G., y Mateos, L. S. (2020). Entre comunidad y universidad: Una etnografía colaborativa con jóvenes egresadas/os de una universidad intercultural mexicana. *Revista de Antropología Iberoamericana*, 15(2), 273–299.

- Díez, E. J. (2004). Interculturalidad, convivencia y conflicto. *Tabanque* (8), 49-76.
https://www.researchgate.net/publication/28253575_Interculturalidad_convivencia_y_conflicto
- Díez, G. (2020). Otra investigación educativa posible: investigación-acción participativa dialogante e inclusiva. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1 (1), 115-128. <https://revistas.uma.es/index.php/mgn/article/view/7154>
- Escorcía, R., y Gutiérrez, A. (2009). La cooperación en la educación. Una visión organizativa de la escuela. *Educación y educadores*, 12(1), 121-133.
<https://www.uaeh.edu.mx/campus/icshu/investigacion/aace/cincide/macrieb/documentos/JPS004.pdf>
- Fabila, A., M., Minami, H., y Izquierdo, M., J. (2013). La Escala de Likert en la evaluación docente. Acercamiento a sus características y principios metodológicos. *Perpectivas docentes* 50, 31-40.
https://www.researchgate.net/publication/275962852_La_escala_de_Likert_en_la_evaluacion_docente_acercamiento_a_sus_caracteristicas_y_principios_metodologicos
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Novedades Educativas.
- Fierro, C., y Carbajal, P. (2019). Convivencia escolar: Una revisión del concepto. *Psicoperspectivas*, 18(1), 1-14.
<http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/148>
- Fierro, I., y Villalva, M. (2017). El liderazgo democrático: Una aproximación conceptual. *INNOVA Research Journal*, 2(4), 155–162.
<https://doi.org/10.33890/innova.v2.n4.2017.210>
- Fierro, M. C. (2013). Convivencia inclusiva y democrática: Una perspectiva para gestionar la seguridad escolar. *Sinéctica*, 40, 01–18.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1665-109X2013000100005&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Fierro, M. C., Lizardi, A., Tapia, G., y Juárez, M. (2013). Convivencia Escolar. Un tema emergente de investigación educativa en México. En *Violencia en las escuelas. Problemas de Convivencia y Disciplina*. COMIE-ANUIES.
https://www.researchgate.net/publication/309787486_Convivencia_Escolar_Un_tema_emergente_de_investigacion_educativa_en_Mexico
- Fierro, M. C., Tapia, G., Fortoul, B., Martínez-Parente, R., Macouzet, M., y Muñoz-Ledo, M. J. (2013). Conversando sobre la convivencia en la escuela: Una Guía para el auto-diagnóstico de la convivencia escolar desde las perspectivas docentes. *Revista*

<https://revistas.uam.es/rie/article/view/3407>

Folgueiras, P., y Ramirez, C. (2017). Elaboración de técnicas de recogida de información en diseños mixtos. Un ejemplo de estudio en aprendizaje-servicio. *REIRE*, 10(2), 64–78.

<https://doi.org/10.1344/reire2017.10.218069>

Fondo de las Naciones para la Infancia Unidas. (2017). *Informe anual: México 2017*.

<https://www.unicef.org.mx/Informe2017/Informe-Anual-2017.pdf>

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, y Save the Children. (2003). *Participar también es cosa de niños. Guía didáctica para el profesorado*. Generalitat Valenciana.

<https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/guiaparticipacionvalencia.pdf>

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2008). *Un enfoque de la educación para todos basado en los derechos humanos: Marco para hacer realidad el derecho de los niños a la educación y los derechos en la educación*.

https://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/documentos_ficha.aspx?id=2410

Freire, P. (1996). *Pedagogía del oprimido* (48a ed.). Siglo veintiuno.

Galicia L., Balderrama J., y Edel R. (2017). Validez de contenido por juicio de expertos: propuesta de una herramienta virtual. *Apertura*, 9(2), 42-53.

<https://doi.org/10.32870/ap.v9n2.993>

García, M., C. (2010). *Pluralismo, un valor moderno*.

<http://web.uaemex.mx/identidad/docs/OFICIO%2073%20Pluralismo,un%20valor%20moderno.pdf>

Giménez, C. (2005). Conceptualización y sugerencias para la praxis. *Cuadernos Puntos de Vista*, 7–32.

https://www.conapred.org.mx/index.php?contenido=documento&id=255&id_opcion=150&op=150

Gobierno de México. (2017). *Informe Estatal. Cuestionario sobre percepción de clima en la escuela y habilidades sociales y emocionales. Ciclo escolar 2016-2017. Programa de Convivencia Escolar 2016-2017*.

https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/263873/RESULTADOS_BAJA_CALIFORNIA.pdf

Gómez, C. N. (2016). *La lúdica como estrategia pedagógica para mejorar la convivencia escolar en los niños y niñas del grado transición jornada mañana, de la institución*

educativa Santa Rosa. Sede 2 José Cardona Hoyos [Trabajo de especialidad, Fundación Universitaria Los Fundadores].
<https://repository.libertadores.edu.co/bitstream/handle/11371/541/G%C3%B3mezV%C3%A1squezClaraNayibe.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

Guardado, M. del S. R. (2017). El buen humor como virtud en la práctica docente. *Espiral, Revista de Docencia e Investigación*, 7(2), 43–52.
<https://doi.org/10.15332/erdi.v7i2.2004>

Guzmán, E. J., Muñoz, J., Preciado, E. A., y Menjura, M. I. (2014) La convivencia escolar. Una mirada desde la diversidad cultural. *Plumilla Educativa*, 153-144.
<http://revistasum.umanizales.edu.co/ojs/index.php/plumillaeducativa/article/view/404/503>

Hecht, A. C. (2013). Del adultocentrismo a la agencia infantil: Perspectivas sobre la socialización lingüística. *Infancias Imágenes*, 12(1), 7–17.
<https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/infancias/issue/view/450>

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
https://www.conapred.org.mx/index.php?contenido=documento&id=255&id_opcion=150&op=150

Ings, W. (2017). *Disobedient Teaching*. Otago, University Press.

Instituto Electoral del Distrito Federal (2014). *Trabajo en equipo y manejo de conflictos. Comunicación eficaz*. Instituto Electoral del Distrito Federal
http://www.iedf.org.mx/www/images/banners/PELO20172018/eventuales/DEOEyG/DEOEyG/Trabajoenequipoymanejodeconflictos_ComunicacionEficaz.pdf

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2018). La convivencia escolar en las escuelas primarias de México. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1D250.pdf>

Johnson, D., W., Johnson, R., T. y Edythe, J., H. (1999). *Cooperatiae Learning in the Classroom*. Association for Supervision and Curriculum Bavelopment (ASCD)

Kröyer., Nail, O., Reyes., Muñoz, M., y Aguayo., Gajardo, J. (2013). Principios orientadores de la convivencia en el aula: una estrategia de reflexión colectiva. *Educação e Pesquisa*, 39(2), 367-385. http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022013000200006&script=sci_abstract&tlng=es

Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*. Morata.

- Landeros, L. y Chávez, C. (2015). *Convivencia y disciplina en la Escuela: Análisis de Reglamentos Escolares de México*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/Sesion_5_Concepcion_Chavez.pdf
- Lara-Subiabre, B. A., Piñeiro, S. A. B., y Silva, G. A. D. (2017). Niveles y contenidos de las reflexiones pedagógicas de profesores de Educación Física. *Educere*, 21(68), 165–175. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/356/35652744015/html/index.html>
- Ley General de Educación, (2019). http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE_300919.pdf
- López V., y Valdés R. (2018). Construcción y validación de instrumentos para evaluar prácticas de convivencia escolar en profesionales y padres. *Revista Actualidades e Investigativas en Educación*, 18(3), 1-29. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/34328>
- López, V. (2015). Convivencia Escolar. Educación y Desarrollo Post-2015. http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/APUNT_E04-ESP.pdf
- Manen, M., V. (1998) *El tacto en la enseñanza*. Paidós Educador.
- Mata, P., Ballesteros., B., y Olmo., M. (2014). *Propuestas de investigación e intervención desde un enfoque participativo*. Universidad Nacional de Educación a Distancia https://www2.uned.es/grupointer/Propuestas_investig_intervencion_desde_enfoque_participativo.pdf
- Maturana, H., y Vignolo, C. (2001). Conversando sobre educación. *Revista perspectivas* 4(2), 249-266. https://www.researchgate.net/publication/318107503_Conversando_sobre_educacion
- Moraima, M., y Auxiliadora, L. (2008). El análisis de contenido: Una forma de abordaje metodológico. *Laurus*, 14(27), 129–144. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76111892008>
- Mora-Osuna, N., Chaparro, A., y Niebla, J. (2017). *Comparación de prácticas escolares orientadas a la convivencia, de escuelas de alta y baja eficacia, en secundarias del estado de Baja California*. https://www.researchgate.net/publication/331638928_Comparacion_de_practicas_escolares_orientadas_a_la_convivencia_de_escuelas_de_alta_y_baja_eficacia_en_secundarias_del_estado_de_Baja_California

- Moya, J. (2016). Reciprocidad sociopedagógica del educando ante la praxis técnico instrumental del docente. *Revista Multidisciplinaria del Consejo de Investigación de Oriente* 28(4), 838-850. http://ve.scielo.org/sciELO.php?pid=S1315-01622016000400019&script=sci_abstract
- Muñoz, M., T., Lucero, B. A., Cornejo, C. A., Muñoz, P., y Araya, N. E. (2014). Convivencia y clima escolar en una comunidad educativa inclusiva de la Provincia de Talca, Chile. *Revista electrónica de investigación educativa*, 16(2), 16-32. http://www.scielo.org.mx/sciELO.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412014000200002
- Nájera I. A., Valdés, N. L., y Castillo A. (2009). Los procesos de gestión que se desarrollan en la escuela. *Área 13. Política y gestión*, 1-7. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_13/ponencias/1096-F.pdf
- Narváez, E. J., y Solís, J. D. F. (2009). Risa y aprendizaje: El papel del humor en la labor docente. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(3), 203–215.
- Castro, M., y Morales, M. E. (2015). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419066011>
- National Commission for the Protection of Human Subjects of Biomedical and Behavioral Research. (1979). Ethical Principles and Guidelines for the Protection of Human Subjects of Research (Belmont Report). <https://www.hhs.gov/ohrp/regulations-and-policy/belmont-report/index.html>
- Neligia, B., y Alvarado, M., E. (2005) Escala de Actitud hacia el proceso de investigación social. *Revista de Ciencias Sociales*, 11(3), 537-544. <https://www.redalyc.org/pdf/280/28011311.pdf>
- Ochoa, A. D. (2015). Concepciones sobre participación de niñas, niños y adolescentes: Su importancia en la construcción de la convivencia escolar. *Cultura Educación y Sociedad* 6(2), 9-28. <http://oce.uaq.mx/index.php/10-investigacion/186-concepciones-sobre-participacion-de-ninas-ninos-y-adolescentes-su-importancia-en-la-construccion-de-la-convivencia-escolar>
- Ochoa, A., y Pérez, L. (2017). La participación de los estudiantes de una escuela secundaria. *Revista Mexicana de Información Educativa*. 22(72), 179-207. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14048873009.pdf>
- Ochoa, A., y Salinas, J. J. (2015). Percepción acerca de la interacción entre maestros y alumnos: su impacto en el bienestar de los estudiantes. *Interacções*, 11 (38), 153-174.

<http://oce.uaq.mx/index.php/10-investigacion/185-percepcion-acerca-de-la-interaccion-entre-maestros-y-alumnos-su-impacto-en-el-bienestar-de-los-estudiantes>

- Oldak, E. (2017). *Manual para el docente en educación primaria* (2a ed.). Secretaría de Educación Pública. http://edu.jalisco.gob.mx/programa-nacional-convivencia-escolar/sites/edu.jalisco.gob.mx/programa-nacional-convivencia-escolar/files/pnce_manual_para_el_docente.pdf
- Olmos, A. (2015) Convivencia, diversidad cultural y desarrollo local. Una experiencia de trabajo con medios y materiales audiovisuales como herramientas didácticas de innovación y transformación social en Antropología de la Educación. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*. 8(4), 208-220. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5544549>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2013). *Situación educativa de América Latina y El Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015*. Ediciones del Imbuche http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/images/SITI_ED-espanol.pdf
- Ospina, B. E., Sandoval, J. de J., Aristizábal, C. A., y Ramírez, M. C. (2005). La escala de Likert en la valoración de los conocimientos y las actitudes de los profesionales de enfermería en el cuidado de la salud. Antioquia, 2003. *Investigación y Educación en Enfermería*, 23(1), 14–29. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105215401002>
- Oviedo, H. C., y Campo-Arias, A. (2005). Aproximación al uso del coeficiente alfa de Cronbach. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(4), 572–580. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-74502005000400009
- Patton. M., Q. (1988). *How to use Qualitative Methods in Evaluation*. SAGE
- Perafán, G. (2004). *La epistemología del profesor sobre su propio conocimiento profesional*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Pereira, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*, 15. <https://doi.org/10.15359/ree.15-1.2>
- Pérez, M. (2009). *El concepto de exclusión educativa a partir de los dispositivos de definición de sujetos formados para atender*. COMIE http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_10/p-onencias/1076-F.pdf

- Pinto, R. (2012). *Principios filosóficos y epistemológicos del ser docente*. Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana.
- Posso, P., Sepúlveda, M., Navarro, N., y Laguna, C. E. (2015). La lúdica como estrategia pedagógica para fortalecer la convivencia escolar. *Lúdica Pedagógica*, (21), 163-174. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/LP/article/view/3331/2894>
- Restrepo, M. y Campo, R. (2002). *La docencia como práctica*. Facultad de Educación Pontificia Universidad Javeriana. Javegraf. D.C
- Revelo-Sánchez, O., Collazos-Ordóñez, C. A., y Jiménez-Toledo, J. A. (2018). El trabajo colaborativo como estrategia didáctica para la enseñanza/aprendizaje de la programación: Una revisión sistemática de literatura. *TecnoLógicas*, 21(41), 115–134. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0123-77992018000100008&lng=en&nrm=iso&tlng=es
- Rodríguez, G., Flores, J., G., y Jiménez., E. (1999). *La investigación Cualitativa*. Ediciones Aljibe.
- Roselli, N. (2016). El aprendizaje colaborativo: Bases teóricas y estrategias aplicables en la enseñanza universitaria. *Propósitos y Representaciones*, 4(1). <https://doi.org/10.20511/pyr2016.v4n1.90>
- Rubilar, F. I. C., Díaz, M. T. C., Cornejo, C. J. O., Hadi, E. B., y Valenzuela, N. C. (2017). Validación de la escala de autoadscripción inclusiva en docentes secundarios de Chile. *Psicología educativa*, 23(2), 105–113.
- Sáez, H., E. (2008). *Cómo investigar y Escribir Ciencias Sociales*. Universidad Autónoma Metropolitana
- Sánchez, A., y Sebastiani, L. (2020). Re-imaginar la entrevista de manera no extractiva para tratar de activar procesos colaborativos junto a la Asamblea Centro de Stop Desahucios Granada-15M. En *Investigaciones en movimiento. Etnografías colaborativas, feministas y decoloniales*. CLACSO.
- Sánchez, N. M., Tejeda, M. E. V., Alhuay-Quispe, J., y Chávez, F. A. (2017). La Creatividad en los Niños de Prescolar, un Reto de la Educación Contemporánea. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(2), Article 2. <https://doi.org/10.15366/reice2017.15.2.008>
- Sandoval, C., A. (1996). *Investigación Cualitativa*. ICFES
- Sandoval, E. A. (2018). *Etnografía a investigación acción intercultural para los conflictos y la paz. Metodologías deconolonizadoras*. Alfonso Arena.

- Save the Children. (2018). Consulta a niñas, niños y adolescentes que participan en proyectos de Save the Children. Pongamos su voz en el centro de nuestras decisiones. <https://www.savethechildren.mx/sci-mx/files/4c/4c58cdc2-33dc-4818-8043-fcd89316b38f.pdf>
- Secretaría de Educación del Estado de Baja California. (2015). Marco Local de Convivencia Escolar de Baja California. <http://oce.uaq.mx/index.php/legislacion-convivencia-escolar/legislacion/marcos-estatales-convivencia/convivencia-escolar-baja-california>
- Serrano-Arenas, D., Ochoa-Cervantes, A., y Arcos-Miranda, E. (2019). Conceptualizaciones, perspectivas y referentes de la participación en la educación primaria, México. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 17(2), 1–22. <https://doi.org/10.11600/1692715x.17202>
- Sevilla, Y. O. (2010). Diseño de espacios educativos significativos para el desarrollo de competencias en la infancia. *Revista CS*, 5, 71–96. <https://doi.org/10.18046/recs.i5.452>
- Strauss, A., y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia
- Subsecretaría de Educación Básica (2015). Diagnóstico Ampliado. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/147558/Diagnostico_Ampliado.pdf
- Subsecretaría de Educación Básica. (2016). *Programa Nacional de Convivencia Escolar*. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/195743/DB_PNCE_260217.pdf
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea.
- Tobin, K. (2010). Reproducir y transformar la didáctica de las ciencias en un ambiente colaborativo. *Enseñanza de las ciencias*, 28(3), 0301–0314. <https://doi.org/10.5565/rev/ec/v28n3.3>
- Tobón, S., Martínez, J., E., Valdez, E., y Quiriz, T. (2018) Prácticas pedagógicas: Análisis mediante la cartografía conceptual. *Revista Espacios* 39(53), 31. <http://www.revistaespacios.com/cited2017/cited2017-31.pdf>
- Torres, M. B. (2006). La libertad de expresión en la filosofía de John Stuart Mill. *Anuario de filosofía del derecho*, 23, 13–36. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2476026>
- Trilla, J., y Novella, A. M. (2001). Educación y participación social de la infancia. *Revista Iberoamericana De Educación*, 26, 137-164. <https://doi.org/10.35362/rie260982>

- Trilla, J., y Novella, A. M. (2011). Participación, democracia y formación para la ciudadanía. Los consejos de infancia. *Revista de Educación*, 23–43. http://www.revistaeducacion.educacion.es/re2011/re2011_02.pdf
- Unidad de Evaluación Educativa (2014). *Percepción del colectivo escolar respecto a los factores asociados al logro académico de los estudiantes*. <http://uee.uabc.mx/docs/reportesTecnicos/2014/UEERT14-004.pdf>
- United Nations Children’s Fund. (1998). La participación de niños y adolescentes en el contexto de la Convención sobre los derechos del niño: visiones y perspectivas. Recuperado de <https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/bogota.pdf>
- United Nations Children’s Fund. (2009). Importancia del diálogo para la prevención de conflictos y la construcción de paz. Recuperado de https://www.undp.org/content/dam/undp/library/crisis%20prevention/Spanish/dialogue_conflict_spanish.pdf
- Vanegas, C., y Fuentealba, A. (2019). Identidad profesional docente, reflexión y práctica pedagógica: Consideraciones claves para la formación de profesores. *Perspectiva Educacional*, 58(1), 115–138. <https://doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.1-art.780>
- Vázquez, S., Bernal, J. L., y Liesa, M. (2014). La conceptualización del liderazgo: Una aproximación desde la práctica educativa. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(5), 79–97. <https://repositorio.uam.es/handle/10486/663351>
- Vilches, A., y Pérez, D. (2012). El trabajo cooperativo en el aula. Una estrategia considerada imprescindible pero infrautilizada. *Aula de Innovación Educativa*, 208, 41–46. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3817992>
- Vinasco, I. C. A. (2018). Ambientes escolares: Un espacio para el reconocimiento y respeto por la diversidad. *Sophia*, 14(2), 84–93. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6522059>
- Wong, E. M., Peña, J., M., y Falla, S., O., (2015) La actitud crítica un aspecto fundamental en la educación. *Revista Sophia*, 12(1), 107–114. <http://www.scielo.org.co/pdf/sph/v12n1/v12n1a07.pdf>
- World Health Organization. (2020). *2019 Novel Coronavirus. Strategic Preparedness and Response Plan*. Switzerland: Creative Commons

Anexos

Anexo A

Entrevista semiestructurada

	Categorías	Preguntas
A. Analizar las acciones de intervención docente para incentivar la toma de decisiones del alumnado, así como las estrategias que le ofrece para la solución de conflictos de manera autónoma.	-Intervención docente para la toma de decisiones -Solución de conflictos de manera autónoma	- ¿Ha motivado que los alumnos de su salón se organicen para realizar alguna actividad o proyecto? - ¿Se ha observado en la escuela que algún grupo organice proyectos que ellos construyan y dirijan? - ¿Fomenta que el alumnado tome la iniciativa para la creación de proyectos o actividades? - ¿Posibilita los medios para el logro de proyectos propios? - ¿Los proyectos o actividades que realizan los alumnos se relacionan con problemas de la cotidianidad? - ¿Las actividades que se llevan a cabo propician la reflexión sobre los problemas del alumnado? - ¿Qué estrategias utiliza para fomentar la reflexión sobre los problemas que se presentan en el aula y en el entorno escolar? - ¿Utiliza estrategias didácticas basadas en la resolución de problemas de la cotidianidad? - ¿Considera que los alumnos son capaces de reflexionar acerca de sus propios conflictos y dar solución por sí mismos?

		- ¿Promueve que los alumnos creen alternativas para resolver problemas de manera colaborativa? - ¿Qué estrategias utilizas para que el alumnado resuelva problemas de manera creativa?
B. Identificar los tipos de relación comunicativa que existen en las interacciones del -docente y alumnado, y el tipo de interacciones que fomenta entre el alumnado.	-Relación comunicativa entre el docente y alumnado. -Interacciones entre el alumnado	- ¿Incorpora los temas de interés del alumnado para el desarrollo de sus actividades de enseñanza? - ¿Modifica la planeación de las actividades en relación con las problemáticas cotidianas del alumnado? - ¿Qué estrategias utiliza para dialogar con su alumnado? - ¿Qué problemas se ha enfrentado en la relación con su alumnado y cómo lo ha resuelto? - ¿Cómo aprovecha el docente características de liderazgo para promover la convivencia participativa?
C. Detectar características de las interacciones que limitan o incentivan la convivencia escolar participativa.	-Convivencia escolar participativa	- ¿Qué estrategias utiliza para fomentar la participación del alumnado en la actividades escolares? - ¿De qué manera establece relaciones de confianza con su alumnado? - ¿Conoce a su alumnado más allá su papel como docente?, ¿cómo lo hace?, ¿el diálogo que establece ayuda a que el

alumnado soluciones
problemas de su cotidianidad?

- | | | |
|---|---|---|
| D. Analizar las relaciones entre el docente con otros agentes educativos que conllevan a la reflexión y cambio de la práctica pedagógica. | -Relaciones reflexivas del docente con otros agentes educativos.
-Relaciones con otros agentes educativos que cambian la práctica pedagógica | - -¿Toma decisiones de manera conjunta con otros agentes educativos (profesorado, padres de familia, directivos, psicólogos, otros), ¿qué estrategias utiliza?
- -¿Reflexiona sobre la problemática del alumnado con otros agentes educativos?
- -¿La relación con otros agentes retroalimenta su conocimiento sobre el alumnado y su contexto?
- -¿De qué manera establece un diálogo con otros agentes educativos? |
|---|---|---|
-

Anexo B

Unidad de análisis

Unidad de análisis (UA)	Categoría de Análisis (CA)	Definición	Códigos	Segmento
Análisis de la intervención docente.	Intervención docente para la toma de decisiones	Son las acciones el docente de primaria realiza para impulsar al alumnado a crear y dirigir proyectos sobre temas de interés o problemas de su contexto que incluyan el trabajo colaborativo, la expresión de ideas, acceso a la información, y toma de decisiones (Landeros y Chávez, 2015; Ochoa y Pérez, 2017; Roselli, 2016; Trilla y Novella, 2001) .	-Creación de proyectos -Trabajo colaborativo -Expresión de ideas -Acceso a la información -Toma de decisiones por el alumnado	--Mientras no se pongan de acuerdo para trabajar en equipos fragmentados, el equipo es todo el grupo y yo lo dirijo - La mayoría de los trabajos, que ya sea de cualquier materia o asignatura. Tratamos de organizarla ya sea siempre en equipos, vea. Para que entre ellos mismos - Al momento de hacer el diálogo pues se le pregunta cualquiera que quiera opinar, si quiere opinar una o dos veces - O sea así tratamos que ellos mismos se expresen, a través de un dibujo
	Solución de conflictos de manera autónoma	Son las acciones y medios que el docente utiliza basados en la creatividad, el fomento a la reflexión, autonomía y trabajo colaborativo del alumnado para que estos den solución a sus conflictos (Carvajal y Valencia 2016; Revelo, et al., 2018, Sánchez, et al., 2017)	-Impulso a la creatividad -Fomento a la reflexión -Fomento al trabajo colaborativo -Solución de conflictos	-yo pues trato de abrirme algunas situaciones les ayuda a que reflexionen y que les ayude actuar de una manera y tomar una decisión -hicimos como un teatro guiñol a cerca del problema del bullying, o sea a los niños si les gustó mucho - Tratan de sacar o explotar su máxima creatividad para lograr, hacer las cosas pues, pero hay veces que ellos mismos se frenan, entonces ellos no. No profe. -Sí, sí, sí. Entre ellos mismos y con ellos mismos -Pos yo cuando ya voy a intervenir directamente ya me dicen, no profe ya lo solucionamos, ya lo arreglamos. Ya hablamos por decir nombres Teresa y Miguel. Ya lo hablamos ya lo platicamos y pues si hubo un mal entendido pero ya lo solucionamos, ya aquí los compañeros ya nos ayudaron.
Identificación de las interacciones entre docente- alumnado y entre el alumnado.	Relación comunicativa entre el docente y el alumnado	Es un tipo de interacción propiciada por el profesorado, donde existe apertura al diálogo con el alumnado sobre los temas de su interés, incorporando dichos temas en su planeación didáctica (INEE, 2018; Ochoa y	-Flexibilidad en el desarrollo de actividades -Apertura al diálogo -Incorporación de temas por parte del alumnado	- Trato de aconsejarles y escucharles a todos, pero a la vez estar al pendiente y lo que esta sucediendo en el salón. -Con ellos trato de hablar como si fuéramos compañeros, o sea le digo, hay un límite, soy su maestra pero -Como plenarias y comentábamos y platicábamos - Todo el tiempo, siempre nos basamos en cualquier materia. La planeación, pues conforme a la marcha del día, pues vas

		Pérez, 2017).		haciendo las adecuaciones pero todo va orillado a eso
	Estrategias para el aprendizaje mutuo	Las estrategias de enseñanza que utiliza el docente generan un ambiente escolar que estimula el aprendizaje mutuo y el liderazgo del alumnado en el proceso educativo (Hecht, 2013; Vázquez, et al., 2014).	-Ambiente escolar -Liderazgo o guía por parte del alumnado	-Entonces tratamos de garrar un ambiente de relajación haciendo alguna bromita, algún chiste, haciendo una vacilada, pa' que poco a poquito se haga un rompehielos y vayan tomando la confianza de poderme preguntar lo que ellos quieran verdad. -En mi grupo hay varios alumnos, entonces he, que es el primero en realizar el equipo y ya es ahí cuando digo, bueno este alumno que casi no convive con sus compañeros lo voy a integrar ahí porque el líder
Detección de características de la convivencia escolar participativa	Estrategias de interacción participativa	Se refiere a las estrategias que utiliza el docente para promover la participación a partir del establecimiento de relaciones de confianza, del diálogo y de la creación de espacios de reconocimiento (Muñoz et al.2014; UNICEF y Save the Children, 2003)	-Estrategias de participación -Relaciones de confianza -Diálogo recreativo	- Pararse en el pizarrón, o por ejemplo resolver alguna ecuación o dar su opinión -Primeramente abro el espacio para que contesten ellos mismos alguna pregunta, algún problema o cuando estamos en el pizarrón, quien sabe, quien esto. -Y si tú no tienes la confianza con él pues entonces no lo puedes apoyar no nada más en lo académico - Empiezo con preguntas, los observo los veo y ya empiezo a platicarles algo y ya veo cómo les fue el día de ayer qué hicieron ya en la tarde por que dije, preguntitas así que yo, para que se relajen y no llegar así tan de golpe como, saquen el libro de matemáticas y vamos a trabajar tal esto, esto y esto.
Estilos de relación entre docentes y otros agentes educativos	Relaciones reflexivas del docente con otros agentes educativos	Se reconocen aquellas relaciones reflexivas entre docentes y otros agentes educativos que se centran en discutir y tomar decisiones para conocer al alumnado y sus problemáticas (Ferry, 1997; Restrepo y Campo, 2002; UNICEF, 2009)	-Reflexión para la toma de decisiones -Apertura al diálogo -Conocimiento del alumnado y su contexto	-En todos los maestros en conjunto , cada quien expresando su opinión, cómo les fue, por que algunos han dicho, pues a mi no me ha dado resultado, otros, yo creí que eso, me fui poquito más allá y si me dio resultado, que les parece si lo aplican también ustedes y todo - Algo te transmite la otra persona y es un aprendizaje. -Aunque no se lo pidas, de su forma de ser, de cómo trata a los alumnos, de actividades más dinámicas, cualquier cosita s
	Relaciones con otros agentes educativos que transforman la práctica	Se centra en relaciones entre docentes y otros agentes educativas, basadas en el trabajo colaborativo, aprendizaje permanente y la búsqueda de	-Trabajo colaborativo -Aprendizaje permanente -Soluciones alternas	También dar clases, también dar una plática con los salones de grandes eh me toco en la otra escuela que vinieran los padres a ver lo del bullying.

		soluciones alternativas para las problemáticas escolares (Escorcia y Gutiérrez, 2009; UNICEF y Save the Children, 2003)	s los problemas de convivencia	
--	--	--	--------------------------------	--

Anexo C

Escala de Prácticas Docentes para la Convivencia Escolar Participativa

Apreciable docente, se le ha invitado a participar contestando el siguiente cuestionario el cual pretende medir las actitudes docentes de educación primaria con relación a la convivencia escolar participativa, cuyas respuestas serán consideradas para la construcción de una propuesta de intervención educativa con relación a la temática. Es importante señalar que su participación como docente de educación primaria es voluntaria y se protege desde el anonimato, por lo que se le pide responder si esta de acuerdo en el siguiente apartado. Para mayores informes sobre la investigación en curso o el tratamiento de sus datos, usted puede contactar a la investigadora en cargada: Lic. Claudia Rosalinda Juárez Fernández cuyo correo es juarez.claudia@uabc.edu.mx. Se le pide que responda de forma honesta, si está de acuerdo en participar por favor escriba **acepto** en la siguiente línea _____

1. Instrucciones para el llenado de los datos sociodemográficos

Marca con una (X) tus datos personales

Datos de identificación

Género: femenino _____ masculino _____ otro _____

Edad _____

Último grado de formación académica: _____

Años de experiencia como docente _____

Grado escolar en el que actualmente imparte clases _____

2. Instrucciones del cuestionario:

Lee cuidadosamente cada una de las afirmaciones y usa la escala que se encuentra debajo de este párrafo y al principio de cada página de este cuestionario, para responder en la hoja de respuestas. Rellena el recuadro debajo al número que corresponda a tu respuesta la cual se puede expresarse desde **Nada cierto en mi (0)**, hasta **Totalmente cierto en mi (6)**.

0	1	2	3	4	5	6
Nada cierto en mi						Totalmente cierto en mi

No	Ítem	0	1	2	3	4	5	6
1	Dedico tiempo en clase para que el alumnado tome decisiones sobre cómo resolver los problemas de convivencia que se han presentado en el contexto escolar.							
2	Involucro al alumnado en el proceso de elaboración de las normas de convivencia del aula.							
3	Previo al diseño de un proyecto de aprendizaje, establezco una sesión de opinión con el alumnado para conocer temas de su interés o problemas de su contexto.							
4	Los proyectos de aprendizaje integran equipos con líderes que incentiven la toma de decisiones de sus compañeros.							
5	Exhorto a los alumnos a proponer temas de su interés extras al plan curricular.							
6	Promuevo en el alumnado el aprendizaje entre pares.							
7	Promuevo en el alumnado, la ayuda mutua.							
8	Promuevo la expresión de ideas del alumnado durante las sesiones de clase.							
9	Aprovecho las situaciones de conflicto que se presentan para que el alumnado utilice su creatividad con el fin de dar una solución.							
10	Utilizo las situaciones de conflicto que se presentan para que el alumnado trabaje de forma colaborativa en la búsqueda de una solución.							
11	Propicio que el alumnado proponga estrategias de solución a los conflictos que se presentan en el aula.							

12	12. Realizo actividades de participación que involucran la reflexión y la opinión de los alumnos acerca de los problemas de su contexto.							
13	13. Estimulo en el alumnado la confianza para crear soluciones ante los problemas que se le presentan a diario.							
14	14. Genero espacios de diálogo el alumnado sobre temas de interés de su vida cotidiana.							
15	15. Me interesa dialogar con el alumnado para mejorar la didáctica de mi enseñanza.							
16	16. Genero un ambiente de aprendizaje que estimula el apoyo entre el alumnado.							
17	17. Promuevo que la disciplina y el orden se basen en el respeto mutuo.							
18	18. Establezco relaciones de apoyo mutuo con otros docentes como ejemplo para el alumnado.							
19	19. Promuevo activamente que el alumnado trate con respeto a sus compañeros, así como a los demás integrantes de la escuela.							
20	20. Promuevo que los estudiantes más aventajados ayuden a los que presentan problemas de aprendizaje.							
21	21. Establezco un trato de confianza con el alumnado para que participen activamente en las actividades del salón.							
22	22. Respeto las diferencias sociales, físicas, cognitivas y culturales del alumnado para que se sientan parte del grupo.							
23	23. Fomento la participación activa del alumnado en actividades escolares y extraescolares.							
24	24. Aprovecho los tiempos libres para conversar con mis alumnos y escuchar sus ideas sobre los temas que le preocupan.							
25	25. Desarrollo estrategias para propiciar la integración de alumnos con baja participación en las actividades del salón de clases.							
26	26. Considero que los alumnos deben tener espacios propios en la escuela para dialogar y opinar acerca de los problemas que le rodean.							
27	27. Promuevo la creación de espacios escolares para la opinión y diálogo de todo el alumnado de la escuela.							
28	28. En las reuniones del equipo docente reflexionamos sobre las formas de tratar a los alumnos y las relaciones entre ellos.							
29	29. En las reuniones del equipo docente proponemos estrategias para mejorar las relaciones entre el alumnado.							
30	30. Los docentes y directivos revisamos periódicamente el reglamento escolar para asegurarnos de que las normas sean justas y las sanciones tengan un enfoque formativo.							
31	31. Nosotros los docentes disponemos de espacios para compartir y reflexionar acerca de lo que sucede en la escuela.							
32	32. El personal directivo escucha nuestras ideas y propuestas para dar solución a las problemáticas relacionadas a la convivencia escolar.							
33	33. El personal directivo toma en cuentas las ideas y propuestas para atender el tema de convivencia escolar.							
34	34. Se realizan reuniones entre el personal directivo y la planta docente para atender el tema de convivencia escolar.							
35	35. Se realizan reuniones entre el personal directivo, la planta docente y familiares del alumnado para atender el tema de convivencia escolar.							
36	36. Se realizan actividades entre el personal directivo, la planta docente y familiares del alumnado para atender el tema de convivencia escolar.							
37	37. Los docentes trabajamos en equipo junto con los familiares del alumnado para avanzar en el compromiso y participación del alumnado en sus aprendizajes.							
38	38. La planta docente y el cuerpo directivo trabajamos en la búsqueda de estrategias alternativas a los programas propuestos de la SEP para dar solución a los problemas de la convivencia.							
39	39. La planta docente y el cuerpo directivo nos capacitamos para atender los problemas de la convivencia escolar.							
40	40. La planta docente y el cuerpo directivo trabajamos en la búsqueda de estrategias alternativas a los programas propuestos de la SEP para mejorar la participación escolar del alumnado.							

41	41. El equipo directivo, docentes y profesionales compartimos estrategias para mejorar nuestra práctica pedagógica.							
----	---	--	--	--	--	--	--	--

Anexo D

Planeación del foro de intercambio de saberes

Título del proyecto: Foro de intercambio de Saberes		
Proyecto educativo: Foro dialógico entre docentes de educación básica primaria	Cantidad de sesiones: 2 sesiones	
	Tiempo en sesiones: 1:30 h	
	Horas en total: 3 horas	
Grado o semestre: Docentes de 4to a 6to de primaria	Inicia: Del 21 y 22 de abril del 2021	
Objetivo general a desarrollar: Establecer estrategias que favorezcan la convivencia escolar participativa, a partir de una práctica docente reflexiva y colaborativa, dirigidas a desarrollar las capacidades de autonomía y toma de decisiones de niñas y niños dentro entorno educativo.		
PROBLEMA Y PRODUCTO		
Problema	-Se observan necesidades a partir de los pocos o nulos proyectos que han resultado de la participación infantil a partir del trabajo cooperativo y colaborativo. -Se detectó baja la capacidad creativa del alumnado para generar nuevas ideas a proponer, aunado a que el docente toma una postura directiva para las decisiones o diseño de actividades y las propuestas del alumnado. -Las propuestas del alumnado solo son tomadas a manera de consulta sin promover o dar relevancia a la incidencia de la creatividad como parte del desarrollo para la toma de solución -Se detectó una incongruencia en la forma en que los docentes colaboran donde debe suceder el diálogo reflexivo, la atención al contexto y problemáticas del alumnado, la búsqueda de soluciones en forma colegiada así como el intercambio de saberes, estrategias y prácticas.	
Producto	Un reporte que integra la sistematización de reflexiones y estrategias de acción para promover la convivencia escolar participativa, desde la educación primaria.	
Sesión 1		
Foro de exploración	Objetivo específico: Generar un espacio de diálogo entre el profesorado que permita explorar y reflexionar sobre las acciones para desarrollar la convivencia escolar participativa.	
Anotaciones	A partir de este foro se realizará una búsqueda de estrategias alternativas o al igual ampliar las estrategias dentro de sus posibilidades y recursos.	
ACTIVIDADES		Evidencias e instrumentos
		Recursos didácticos

A P E R T U R A A	Inicio - Se establece el objetivo de la sesión. - Se realizan recomendaciones para el adecuado de la plataforma - Se realiza una presentación y se definen los roles de participación: Mediadora y docentes participantes - Se presenta una síntesis de los resultados del diagnóstico tanto fortalezas y necesidades, con el objetivo de que sirvan como herramientas de reflexión.	- Grabación - Diario de sesión	Micrófono activo
ACTIVIDADES		Evidencias e instrumentos	Recursos didácticos
D E S A R R O L L O	Afirmaciones exploratorias a partir del diagnóstico Se leerá una serie de afirmaciones a partir de expresiones extraídas del cuestionario como de las entrevistas a partir de la problemática que trata el proyecto: 1 Además de permitir que el alumnado organice sus propios equipos, ¿Qué otras estrategias considera importantes para fomentar la autonomía en la toma de decisiones y solucionar sus propios conflictos? 2. Además de las propuestas que determina la SEP en el plan de estudios. ¿Qué tan relevante considera que el alumnado elabore o construya proyectos a partiendo de los problemas de su vida cotidiana? 3. ¿Existe una relación entre capacidad creativa del alumnado y la solución de sus propios problemas? 3. ¿En la práctica docente favorece la construcción de metas comunes para tomar decisiones y solucionar	Concentrado de opiniones entre los docentes	- Guía de preguntas exploratorias. - Micrófono activo

	problemas? 4. ¿Qué estrategias se utilizan para propiciar la libre expresión de opiniones y el acceso a la información autónoma?		
CIERRE	Lectura reflexiva Se propone la lectura de fragmentos de autores que sustentan la necesidad de vínculos entre docentes y el alumnado en el que se fomenta el diálogo horizontal para lograr la participación infantil sobre las temáticas: -Iniciativa infantil para la formulación de proyecto -Creatividad para la solución de conflictos -Expresión de ideas -Acceso a la información	Concentrado de reflexiones en la bitácora de registro	- Fragmentos clave de la lectura de: - Vínculos dialogantes de Paulo Freire (1996). - La necesidad creativa para resolver problemas de Ings (2017). - La participación proyectiva y la metaparticipación de Trilla y Novella (2001). - Micrófono activo.
Sesión 2			
Foro de exploración		Objetivo específico: Construir de manera colaborativa las estrategias para generar procesos de autonomía y toma de decisiones en el alumnado desde la práctica docente.	
Anotación		Fomentar un ejercicio de creatividad basado en sus realidades, retomar el contexto de la nueva normalidad.	
Actividades		Evidencias e instrumentos	Recursos didácticos
A P E R T U R A	Inicio - Se establece el objetivo de la sesión. - Se realiza una presentación y se definen los roles de participación: Mediadora y docentes participantes - Se presenta un análisis de cada una de las reflexiones y estrategias para abrirlas a la discusión en el sentido de cómo adaptarlas a las condiciones del centro escolar, las características de su grupo, ajustarlas al plan y a las exigencias de su cotidianidad.	- Grabación - Diario de sesión	Micrófono activo.

ACTIVIDADES		Evidencias e instrumentos	Recursos didácticos
D E S A R R O L L O	Formación de una meta conjunta que integre un <i>plan de acción</i> que establezca los puntos a seguir para lograr una comunidad más participativa desde la perspectiva de la infancia.	Grabación Diario de sesión	- Micrófono activo. - Pizarrón virtual abierto.
C I E R R E	Evaluación sumativa del foro a partir de cuestiones: 1. La estrategia le permitió crear alternativas para mejorar la convivencia escolar participativa desde la perspectiva de la infancia. 2. Es relevante la estrategia de crear foros de discusión como una estrategia continua y sostenible para reflexionar sobre las necesidades de su alumnado y retroalimentar su práctica pedagógica	Grabación Diario de sesión	- Micrófono activo - Pizarrón virtual abierto.

Anexo E

Protocolo de ética

Protocolo de ética para el foro de intercambio de saberes.

Usted fue invitado a participar en un foro virtual de intercambio de saberes con relación a la agencia que tiene el profesorado para la convivencia escolar participativa en la educación primaria. Por lo que a continuación le describiremos la actividad

Objetivo

Establecer estrategias que favorezcan la convivencia escolar participativa, a partir de una práctica docente reflexiva y colaborativa, dirigidas a desarrollar las capacidades de autonomía y toma de decisiones de las niñas y niños dentro entorno educativo.

Requerimientos

Se requerirá su participación expresando su opinión de forma oral y escrita en dos sesiones agendadas el día 21 y 22 de abril del 2021 las cuales inician a las 17h. Con una duración aproximada de 1 hora y media a través de la plataforma Zoom.

Voluntariedad, riesgos e incomodidades

No se anticipa ningún riesgo o incomodidad, sin embargo su participación es voluntaria por lo que es posible decidir no contestar o participar con su opinión ante una temática que resulte incómoda o atente a su persona.

Beneficios

La información recabada en este estudio puede beneficiar en un futuro a su comunidad estudiantil, al poder

contar con elementos que permitan generar estrategias docentes para fomentar habilidades de convivencia y participación a lo largo de la vida.

Registro de Audio/Video

Queremos anticipar que para fines de tener un registro fidedigno la sesión virtual será grabada para su posterior análisis de contenido por parte del equipo. Las participaciones se transcribirán en su totalidad por lo que los documentos y grabaciones producto de las transcripciones serán archivadas cuidando en todo momento la confidencialidad de las participantes. Se contempla destruir el material 5 años después de la conclusión de la investigación. Parte del material será utilizado para:

Privacidad/Confidencialidad/Seguridad de datos

Con el fin de proteger la confidencialidad de las participantes, se tomarán las siguientes precauciones:

- Los datos se utilizarán únicamente para identificar a las participantes y serán resguardados por quien investiga.
- Los nombres serán sustituidos con claves.
- El material obtenido de este grupo focal (grabaciones y sus transcripciones) será utilizado exclusivamente por el equipo de investigación
- El material obtenido será sólo en formato digital, no se harán copias físicas del mismo. - El material digitalizado estará almacenado en un archivo encriptado, bajo resguardo del equipo de investigación.

Preguntas y/o aclaraciones

La responsable del proyecto es la Lic. Claudia Rosalinda Juárez Fernández, estudiante de la maestría de la Facultad de Ciencias Humanas de la UABC e investigadora por parte del CONACYT. La cual se encuentra supervisada por la Dra. Emilia Cristina González Machado y la Dra. Alma Arcelia Ramírez Iniguez. Si surgen dudas posteriormente, puede contactar a los correos:

juarez.claudia@uabc.edu.mx

cristina.gonzalez@uabc.edu.mx

alma.arcelia.ramirez.iniguez@uabc.edu.mx

1. He leído la información de este documento y he recibido respuestas a las dudas que he tenido. Acepto ser parte de este foro participativo _____
2. Nombre y correo electrónico _____

Anexo F

Invitación para el foro



**FORO PARA EL
INTERCAMBIO
DE SABERES**

**La agencia del profesorado
para la convivencia escolar
participativa en la educación
primaria**

ESTIMADA(O) DOCENTE, SE LE EXTIENDE
LA INVITACIÓN A PARTICIPAR EN UN ESPACIO VIRTUAL
PARA COMPARTIR SU EXPERIENCIA
Y PERSPECTIVA CON BASE A LA CONVIVENCIA
ESCOLAR A PARTIR DE LA PARTICIPACIÓN INFANTIL
PARA EL FORTALECIMIENTO DE SU CENTRO ESCOLAR

**Miércoles 21 y jueves 22 de abril del 2021
5 pm
Medio: Vía Zoom**

Anexo G

Modificación a la planeación del foro de intercambio de saberes

Título del proyecto: Foro de intercambio de Saberes			
Proyecto educativo: Foro dialógico entre docentes de educación básica primaria		Cantidad de sesiones: 2 sesiones Tiempo en sesiones: 1:30 h Horas en total: 3 horas Inicia: Del 21 y 22 de abril del 2021	
Grado o semestre: Docentes de 4to a 6to de primaria			
Objetivo general a desarrollar: Establecer estrategias que favorezcan la convivencia escolar participativa, a partir de una práctica docente reflexiva y colaborativa, dirigidas a desarrollar las capacidades de autonomía y toma de decisiones de niñas y niños dentro entorno educativo.			
PROBLEMA Y PRODUCTO			
Problema	-Se observan necesidades a partir de los pocos o nulos proyectos que han resultado de la participación infantil a partir del trabajo cooperativo y colaborativo. -Se detectó baja la capacidad creativa del alumnado para generar nuevas ideas a proponer, aunado a que el docente toma una postura directiva para las decisiones o diseño de actividades y las propuestas del alumnado. -Las propuestas del alumnado solo son tomadas a manera de consulta sin promover o dar relevancia a la incidencia de la creatividad como parte del desarrollo para la toma de soluciones -Se detectó una incongruencia en la forma en que los docentes colaboran donde debe suceder el diálogo reflexivo, la atención al contexto y problemáticas del alumnado, la búsqueda de soluciones en forma colegiada así como el intercambio de saberes, estrategias y prácticas.		
Producto	Un reporte que integra la sistematización de reflexiones y estrategias de acción para promover la convivencia escolar participativa, desde la educación primaria.		
Sesión 2			
Foro de exploración	Objetivo específico: Construir de manera colaborativa las estrategias para generar procesos de autonomía y toma de decisiones en el alumnado desde la práctica docente.		
Anotación	Fomentar un ejercicio de creatividad basado en sus realidades, retomar el contexto de la nueva normalidad.		
Actividades		Evidencias e instrumentos	Recursos didácticos

A P E R T U R A	Inicio 4. Se establece el objetivo de la sesión. 5. Se establecen los medios de expresión de opiniones: 1) Micrófono activo y 2) la charla escrita virtual 6. Se realiza una lectura de reflexión y sensibilización relacionado a los obstáculos que el profesorado afronta de forma cotidiana para llevar a cabo su enseñanza. 7. Se realiza un <i>ejercicio de inspiración</i>, donde los docentes tienen la tarea de generar frases que empoderen su práctica ante las adversidades de su contexto escolar	● Grabación ● Registro de la bitácora	● Micrófono activo. ● Charla escrita virtual activa ● Texto llamado <i>El juego de la espera</i> de Ings (2017)
ACTIVIDADES		Evidencias e instrumentos	Recursos didácticos
D E S A R R O L L O	● Se desarrolla un debate a partir de las siguientes premisas: 1. La participación es un derecho de la infancia que les permite opinar de lo que quiera cuando quieran. 2. La participación infantil tiene límites 3. La Convención de Los Derechos de la Infancia determina que la participación incluye la libertad de expresión y el acceso a la información ¿Qué estrategias podríamos desarrollar para fomentar dicho derecho? ● Se realiza una lectura reflexiva acerca de la propuesta <i>de Los Consejos Escolares Infantiles</i> de la cual se abordan dos preguntas finales que darán pie a la actividad cierre. Las preguntas son: 1) ¿Es posible lograr una actividad con el alumnado de una forma autónoma donde ellos y ellas puedan pensar en los problemas	● Grabación ● Registro de la bitácora	● Micrófono activo. ● Charla escrita virtual activa ● Fragmento del artículo Participación, democracia y formación para la ciudadanía. Los consejos de infancia de Trilla y Novella (2011)

	de su comunidad escolar? 2) ¿Cómo lograrlo?		
C I E R R E	- Se realiza un concentrado de reflexiones y estrategias de la primera sesión de los foros para proponer una lluvia de estrategias con base a estas temáticas: - Intervención docente para el desarrollo de autonomía y toma de decisiones - Rol docente como agente de promoción a la solución de problemas a través de la creatividad. - Se realiza un Evaluación sumativa del foro a partir de dos cuestiones: - La estrategia le permitió crear alternativas para mejorar la convivencia escolar participativa desde la perspectiva de la infancia. - Es relevante la estrategia de crear foros de discusión como una estrategia continua y sostenible para reflexionar sobre las necesidades de su alumnado y retroalimentar su práctica pedagógica - Despedida y agradecimientos	- Grabación - Registro de la bitácora	- Micrófono activo. - Charla escrita virtual activa - Pizarrón virtual

Anexo H

Propuesta de formato de plan de acción para la promoción de la convivencia escolar participativa

PLAN DE ACCIÓN		
CATEGORÍA: Desarrollo de la autonomía para la toma de decisiones		
Objetivo basado en la categoría:		
FASE DE	ESTRATEGIA GUÍA	ACTIVIDADES EN COLABORACIÓN
FASE DE SENSIBILIZACIÓN	Trabajar proyectos con el objetivo de reconocer y valorar las habilidades del alumnado desde una perspectiva lúdica siempre tomando en cuenta sus intereses y propuestas.	
FASE DE DESARROLLO		
FASE DE EVALUACIÓN		

PLAN DE ACCIÓN		
CATEGORÍA: Desarrollo de la creatividad para la solución de conflictos		
Objetivo basado en la categoría:		
FASE DE	ESTRATEGIA GUÍA	ACTIVIDADES EN COLABORACIÓN
FASE DE SENSIBILIZACIÓN	Se reconoce la necesidad de presentar un perfil creativo, con apertura y disposición para respetar los procesos creativos de cada niño y niña.	
FASE DE DESARROLLO		
FASE DE EVALUACIÓN		

PLAN DE ACCIÓN		
CATEGORÍA: La agencia docente para la participación infantil		
Objetivo basado en la categoría:		
	ESTRATEGIA GUÍA	ACTIVIDADES EN COLABORACIÓN
FASE DE SENSIBILIZACIÓN	Se propone educar para la búsqueda del pensamiento auténtico desde la libre	

	expresión, el cuestionamiento, la creatividad y la autonomía del alumnado.	
FASE DE DESARROLLO		
FASE DE EVALUACIÓN		

PLAN DE ACCIÓN		
CATEGORIA: La participación de las niñas y niños como un derecho		
Objetivo basado en la categoría:		
	ESTRATEGIA GUÍA	ACTIVIDADES EN COLABORACIÓN
FASE DE SENSIBILIZACIÓN	Se proponen ejercicios de diálogo y discusión en el aula sobre problemáticas que acontecen, enseñanza en derechos y valores, así como el aprovechamiento de las herramientas digitales.	
FASE DE DESARROLLO		
FASE DE EVALUACIÓN		

Anexo I

Constancia que avala la intervención

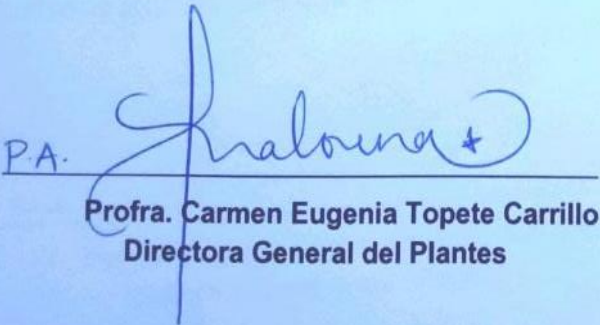
	Universidad Autónoma de Baja California Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa Facultad de Ciencias Humanas Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales Facultad de Ciencias Administrativas y Sociales Maestría en Educación	
---	--	---

Constancia que avala el desarrollo del Proyecto de Intervención Educativa

Dra. Emilia Cristina González Machado
Coordinadora de la Maestría en Educación
Universidad Autónoma de Baja California
P r e s e n t e.-

A través de la presente se hace constar que Claudia Rosalinda Juárez Fernández realizó su Proyecto de Intervención Educativa denominado "La práctica docente para la convivencia escolar participativa en la educación primaria" bajo la dirección de la Dra. Emilia Cristina González Machado y de la Dra. Alma Arcelia Ramírez Iñiguez como parte de los procesos de vinculación entre la Maestría en Educación y Escuela General Primaria Primero de Diciembre de 1953, durante el periodo comprendido de agosto de 2019 - junio 2021.

Se emite la presente para los fines legales que al interesado convengan en la ciudad de Mexicali, Baja California, a los 14 días del mes de junio de 2021.


Profra. Carmen Eugenia Topete Carrillo
Directora General del Plantes


Sello

