

**UNIVERSIDAD CENTROAMERICANA**

**JOSÉ SIMEÓN CAÑAS**



**GESTIÓN ESCOLAR PARA LA CONVIVENCIA INCLUSIVA: ESTUDIO DE CASO EN  
EL COMPLEJO EDUCATIVO DISTRITO ITALIA DEL MUNICIPIO DE  
TONACATEPEQUE.**

**TESIS PREPARADA PARA LA  
FACULTAD DE POSTGRADOS**

**PARA OPTAR AL GRADO DE  
MAESTRA EN POLÍTICA Y EVALUACIÓN EDUCATIVA**

**POR**

**CARMEN EUGENIA AVELAR RAMÍREZ  
TARSIS CARINA RIVERA DE TAHUADA**

**OCTUBRE, 2020**

**ANTIGUO CUSCATLÁN, EL SALVADOR, C.A**

**Rector**

**Andreu Oliva de la Esperanza, S.J.**

**Secretaria General**

**Silvia Elinor Azucena de Fernández**

**Decana de la Facultad de Postgrados**

**Nelly Arelly Chévez Reynosa**

**Directora de Maestría en Política y Evaluación Educativa**

**Pauline Martin**

**Director de Tesis**

**Olga Vásquez Monzón**

## *Agradecimientos*

*A mi hija, porque cada vez que sentía que ya no podía más, sus abrazos me reconfortaban, porque un “todo estará bien” de sus labios me animaban a seguir trabajando por alcanzar mis sueños y anhelos.*

*A Dios, por acompañarme y darme paz, serenidad y tranquilidad cuando más lo necesitaba.*

*A mi madre, padre, hermanas y hermano por su apoyo incondicional desde los pequeños detalles, por estar siempre para mí, por su escucha y comprensión en esta etapa académica.*

*A vos, que me empujaste a iniciar este desafío que ahora culmino satisfactoriamente.*

***Carmen Avelar***

*A mi familia, infinitas gracias por todo el apoyo que me brindaron durante todo este proceso que hoy culmino con mucha alegría y satisfacción, gracias por llevarme siempre en sus oraciones y por entender todo el tiempo que no pude compartir con ustedes. Gracias a mi madre que desde pequeña me inculcó el amor por el estudio y que a ella irán siempre dedicados mis mayores logros, gracias mami por creer en mí y ayudarme siempre a cumplir mis sueños.*

*A mi esposo, gracias por tu paciencia, tu apoyo incondicional, tu comprensión y solidaridad con este proyecto de vida que inicié hace tres años, pero sobre todo gracias por amarme tanto.*

***Tarsis Carina Rivera de Tahuada***

## ÍNDICE

	<b>Pág.</b>
<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	9
<b>1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA</b>	
1.1 Descripción del fenómeno.....	12
1.2 Planteamiento del problema.....	18
1.3 Pregunta de investigación.....	21
1.4 Objeto de estudio.....	21
1.5 Objetivos de la investigación.....	22
1.5.1 Objetivo General .....	22
1.5.2 Objetivos Específicos.....	22
1.6 Justificación.....	22
<b>2. MARCO CONTEXTUAL</b>	
2.1 Centro Escolar Distrito Italia.....	23
2.2 Marco de atención a la Convivencia Escolar .....	25
<b>3. HERRAMIENTAS TEÓRICO ANALÍTICAS</b>	
3.1 Convivencia escolar.....	29
3.1.1 Discusión sobre sus definiciones.....	29
3.1.2 Enfoques de estudio de la convivencia escolar.....	31
3.2 Convivencia inclusiva.....	36
3.3 La gestión escolar como herramienta de análisis.....	40
3.3.1. Gestión socio-comunitaria.....	43
3.3.2. La convivencia desde la gestión normativa.....	44
<b>4. METODOLOGÍA</b>	

4.1 Enfoque metodológico.....	45
4.2 Método de investigación: estudio de caso .....	46
4.3 Tipo de estudio de caso .....	49
4.4 Dimensiones, categorías e indicadores para el análisis.....	49
4.5 Tipo de muestreo.....	53
4.6 Informantes claves.....	54
4.7 Técnicas e instrumentos para la recolección de información.....	55
4.8 Validación de instrumentos.....	59
4.9 La triangulación.....	59
4.10 Trabajo de campo .....	61
4.11 Procesamiento y análisis de la información.....	63
4.11.1 Codificación.....	63
4.11.2 Procesamiento de datos cuantitativos.....	63
4.11.3 Procesamiento de datos cualitativos.....	66
4.12 Alcances y limitaciones en la metodología.....	67
4.13 Algunos aspectos éticos.....	68
<b>5. RESULTADOS</b>	
5.1 Dimensión Convivencia inclusiva.....	69
5.2 Dimensión Gestión Escolar.....	71
<b>6. ANÁLISIS</b>	
6.1 Dimensión Convivencia inclusiva.....	72
a) Participación de todos y todas.....	72
b) Cuidado .....	75
c) Reconocimiento de todos y todas.....	77

6.2 Dimensión Gestión Escolar.....	79
a) Mecanismos de participación.....	79
b) Gestión Socio-comunitaria.....	82
c) Planes, normativas y programas para el fortalecimiento de la Convivencia.....	83
<b>7. CONCLUSIONES.....</b>	<b>86</b>
7.1 Límites y posibles líneas de investigación.....	90
<b>8. RECOMENDACIONES</b>	
8.1 Para el Centro Escolar Distrito Italia .....	92
8.2 Para los diseñadores de Políticas Públicas .....	93
<b>9. REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA.....</b>	<b>94</b>
<b>10. ANEXOS.....</b>	<b>99</b>

## ÍNDICE DE TABLAS

<b>Nombre tabla</b>	<b>Pág.</b>
Tabla 1: Matriz de dimensiones. ....	50
Tabla 2: Matriz de preguntas dimensión uno .....	51
Tabla 3: Matriz de preguntas dimensión dos, categoría uno .....	52
Tabla 4: Matriz de preguntas dimensión dos, categoría dos .....	52
Tabla 5: Matriz de preguntas dimensión dos, categoría tres.....	53
Tabla 6: Preguntas retomadas del INDEX .....	57
Tabla 7: Técnicas e informantes.....	59

Tabla 8: Categorías y preguntas de encuesta. ....	64-65
Tabla 9: Significado de abreviaturas para identificar informantes.....	66

## ÍNDICE DE FIGURAS

<b>Nombre de la figura</b>	<b>Pág.</b>
Figura 1. Enfoques de estudio de la convivencia escolar. ....	36
Figura 2. El papel de la gestión en el enfoque analítico de la convivencia.....	42
Figura 3. Triangulación informantes.....	60
Figura 4. Triangulación de técnicas.....	61
Figura 5. Convivencia inclusiva y sus categorías de análisis.....	64
Figura 6. Resultados Dimensión Convivencia inclusiva .....	69
Figura 7. Resultados Dimensión Gestión Escolar .....	70

## INTRODUCCIÓN

En el siguiente documento encontrará los resultados de la investigación de tesis sobre el tema: **Gestión escolar para la convivencia inclusiva: estudio de caso en el Complejo Educativo Distrito Italia del Municipio de Tonacatepeque** para aspirar al título de Maestría en Política y Evaluación Educativa de la Universidad Centroamericana José Simeón Cañas, UCA.

La investigación realiza, desde un enfoque analítico, un acercamiento al papel que juega la gestión escolar para propiciar espacios de convivencia inclusiva al interior del Complejo Educativo. La gestión es considerada uno de los componentes claves para entender a la convivencia como un fenómeno relacional. Parafraseando a Fierro (2013) se entenderá a la gestión como aquella relación particular que los directivos y docentes establecen con los padres/madres de familia y con los estudiantes de la escuela así como la manera en la que interpretan el marco institucional, participan de la cultura escolar y configuran sus actuaciones: toma de decisiones y las actividades concretas en las que se materializan sus formas de pensar y actuar. En el Modelo de Escuela Inclusiva de Tiempo Pleno (MEITP) se proponen cuatro aspectos o dimensiones esenciales propuestas por De Weinberg (2005) para entender a la gestión en las escuelas: a) gestión pedagógico-curricular, b) gestión directivo-institucional, c) gestión administrativo-financiera y d) gestión socio-comunitaria y de convivencia. Esta última es en la que se centrará el estudio, ya que es esencial observar procesos y experiencias en contextos en los que impera la violencia y exclusión para pasar a una convivencia inclusiva en la que se respete la dignidad y se celebre la diversidad. A partir de este estudio de caso, se elaborarán recomendaciones de cara a la política pública sobre el abordaje de la convivencia, sobre todo, porque una de las últimas políticas presentadas por las autoridades educativas es la Política Nacional para la Convivencia Escolar y una Cultura de Paz.

El estudio se llevó a cabo en el Complejo Educativo Distrito Italia perteneciente al Modelo de Escuela Inclusiva de Tiempo Pleno. En una primera visita realizada a esta escuela, nació el interés por seguir indagando si su convivencia presenta rasgos de una convivencia inclusiva y si esto ha incidido en su comunidad.

Para el estudio se utilizó un enfoque de investigación mixto con preponderancia cualitativa de carácter interpretativo. Las técnicas propuestas son entrevistas, grupos de discusión y análisis de documentos. También, se realizó una encuesta de corte cuantitativo que dio como resultado un diagnóstico (Ver anexo) que arrojó pistas de cómo los estudiantes perciben la convivencia al interior de su centro de estudios.

En este documento encontrará los siguientes apartados. El primer capítulo titulado planteamiento del problema describe el fenómeno a investigar, se enuncia el problema y se muestra la evidencia del mismo. Acá también encontrará los objetivos que se pretenden alcanzar y las preguntas que orientaron la investigación, así como el objeto de estudio y la justificación.

En el segundo capítulo titulado marco contextual se presenta una breve reseña del Complejo Educativo Distrito Italia y los logros y reconocimientos obtenidos a nivel nacional e internacional. También, se hace un recorrido por el marco de atención a la convivencia escolar desde las políticas públicas, en las que sobresale y se hace énfasis en la Política de Educación Inclusiva y la Política de Convivencia Escolar para una Cultura de Paz.

En el tercer capítulo se exponen las herramientas teórico-analíticas sobre los conceptos que orientan la investigación. Por un lado, la gestión escolar capaz de posibilitar o no espacios de convivencia inclusiva. Por otro, un concepto hasta ahora emergente como lo es la convivencia inclusiva, la cual es necesaria para la escuela salvadoreña donde es urgente el aprender a vivir juntos y aprender a convivir con los demás, reconocer y comprender al otro para la resolución de conflictos.

En el cuarto capítulo encontrará una reflexión a detalle sobre la metodología utilizada en la investigación, así como la explicación del tipo de exploración y las matrices de congruencia en la que se describen las categorías de análisis, técnicas a utilizar, preguntas claves, triangulación, validación de instrumentos e informantes.

El capítulo quinto enuncia y describe los resultados encontrados en las entrevistas y grupos de discusión de padres y madres de familia, estudiantes, docentes y equipo directivo. Continúa el capítulo sexto que contiene el análisis de las investigadoras donde exponen las convergencias entre el discurso y las prácticas normadas en el día a día.

Luego de presentado el análisis se da paso al capítulo séptimo o etapa de conclusiones y para finalizar el capítulo octavo donde las investigadoras enumeran algunas recomendaciones para los miembros del complejo educativo y otras para las autoridades encargadas de elaborar las Políticas Públicas concernientes a la educación en el país.

Al final del documento se puede consultar la etapa de los anexos con los instrumentos utilizados en la ejecución de esta investigación, así como los resultados del diagnóstico.

## 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

### 1.1 Descripción del fenómeno

La convivencia escolar es un concepto que ha estado en boga en las últimas décadas en los países de América Latina, sobre todo luego que en el informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, presidido por Delors: La educación encierra un tesoro (1996), se precisara que las bases de la educación de cara al nuevo siglo deben ser: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos. Es este último aprendizaje al que menor atención le han puesto las autoridades educativas, ya que los esfuerzos se han centrado en que los estudiantes aprendan a conocer. El conocimiento se ha vuelto un bien intangible que muchas veces promueve un estilo de vida enfocado en satisfacer las necesidades propias por encima de las necesidades de los demás. Según Delors (1996), la intolerancia, racismo, clasismo, xenofobia y discriminación son solo algunas de las mayores preocupaciones que nos dejó el siglo pasado, debido al poder que se puede ejercer en los demás y porque incrementan las brechas de desigualdad y exclusión en este continente. Por ello, se vuelve necesario retomar la importancia de aprender a vivir juntos y es acá donde volvemos la mirada a la escuela, por ser ella la institución de socialización secundaria, después de la familia, que puede reorientar los esquemas mentales en los niños y niñas para que aprendan a aceptar las diferencias y se puedan crear nuevos escenarios para alcanzar la convivencia inclusiva.

“Se trata de aprender a vivir juntos conociendo mejor a los demás, su historia, sus tradiciones y su espiritualidad y, a partir de ahí, crear un espíritu nuevo que impulse la realización de proyectos comunes o la solución inteligente y pacífica de los inevitables conflictos, gracias justamente a esta comprensión de que las relaciones de interdependencia son cada vez mayores y a un análisis compartido de los riesgos y retos del futuro. Una utopía, pensarán, pero una utopía necesaria, una utopía

esencial para salir del peligroso ciclo alimentado por el cinismo o la resignación” (Delors, 1996, p. 16).

Lastimosamente, la convivencia como concepto emergente aún no termina de encajar en los planes, políticas, programas y currículo de nuestro sistema educativo. Es necesario retomar una discusión a conciencia sobre la importancia de este concepto de cara a la formulación de políticas públicas y que no sea visto simplemente como un accesorio o como un temario a cubrir en la materia de moral, urbanidad y cívica y que; por el contrario, pase a convertirse en la médula, en el accionar de todos los actores que componen a la comunidad educativa.

El documento de la Política Nacional de Convivencia Escolar y una Cultura de Paz señala que nuestro país ha enfrentado etapas muy difíciles en los que la violencia ha sido la única salida para la resolución de conflictos. La escuela también se ha visto afectada, y muestra de ello son los distintos tipos de violencia que en ella confluyen.

En diversos estudios e investigaciones relacionadas a la realidad nacional, una de las problemáticas identificadas -que más afecta a nuestra sociedad- es la violencia social manifestada en la intolerancia civil, la violencia de pandillas; además de la violencia de género y diversas manifestaciones de violencia (incluyendo la cultural y estructural). “Se puede afirmar que la sociedad salvadoreña es una sociedad históricamente violenta y que tiende a solucionar de manera violenta sus conflictos, creando una condición muy complicada para la niñez y juventud, las cuales terminan ejerciendo y padeciendo al mismo tiempo la violencia”. (MINED, 2010, p. 13).

Desde el ejecutivo se han impulsado distintas estrategias que buscan dar respuesta a conductas violentas y discriminatorias dentro de los centros educativos. A mediados de los años noventa se incorporó, en el plan de educación, el enfoque de cultura de paz, aunque su desarrollo ha sido incipiente en la práctica, como lo explican Quintanilla de González y Solórzano (2014). En respuesta al deterioro de la seguridad en las zonas urbanas, en el año 2000, la Policía Nacional

Civil (PNC) comenzó a ofrecer servicios de prevención y protección escolar para garantizar la seguridad de estudiantes y docentes. Del año 2005 al 2009, también se implementó el programa Escuelas Efectivas y Solidarias, el cual buscaba mejorar la convivencia y prevenir la violencia en algunas escuelas urbanas. En sustitución de este, en 2010, se lanzó Sueño Posible: un estudiante integralmente formado, enfocado en la promoción de valores a través de la educación artística y deportiva. Le siguió el Plan de Acción Integral, para prevenir comportamientos violentos a través del control de asistencia, la supervisión de las entradas y salidas de los estudiantes y el cuidado de zonas en las escuelas. No obstante, el uso de medidas coercitivas aplicadas sin compensar adecuadamente con acciones para mejorar las relaciones de convivencia al interior de la escuela, corría el riesgo de profundizar el estrés y entorpecer la labor educativa.

La respuesta gubernamental para prevenir la violencia escolar está centrada actualmente en la estrategia de seguridad ciudadana. Su énfasis radica en proteger las escuelas de los factores externos más que internos. Por ello focalizan su atención hacia aquellos centros escolares ubicados en zonas con altos índices de violencia. No es de extrañar que el concepto de convivencia escolar esté asociado al concepto de violencia escolar, ya que es a través de la promoción de la primera que se pretende prevenir y erradicar la segunda. El enfoque de convivencia en las escuelas está supeditado a la prevención de actos violentos y la mayoría de apuestas gubernamentales van en esa línea, es decir, hay un claro predominio de un enfoque normativo prescriptivo de estas estrategias.

Una de las acciones y programas que se implementan desde la óptica de seguridad ciudadana es el Plan El Salvador Seguro (PESS), cuyo objetivo es promover la seguridad ciudadana a partir de cinco ejes: la prevención de la violencia, el control del delito, la rehabilitación y reinserción, la protección a víctimas y el fortalecimiento institucional (GOES, 2015a). En 2015, la implementación del PESS se llevó a cabo en diez municipios, beneficiando inicialmente a 104 es-

cuelas seleccionadas y cerca de 64,220 estudiantes (MINED, 2016c). Su misión es asegurar que, en los centros escolares de los municipios priorizados, la comunidad educativa cuente con espacios seguros, mejore la convivencia, se fortalezca el tejido social y se desarrolle una cultura de prevención (FUSADES, 2017). Para ello, el PESS da seguimiento a los siguientes programas: a) Escuela Inclusiva de Tiempo Pleno (EITP), cuyo objetivo es mejorar la inclusión, la formación integral, la participación y la socialización de los estudiantes, aprovechando los recursos con que cuentan las escuelas en distintos contextos y territorios (MINED, 2016d); b) Acceso educativo inclusivo, conocido como modalidades flexibles, cuyo objetivo es ampliar el acceso a la educación mediante el desarrollo de educación acelerada, tutorías, pruebas de suficiencia y educación técnica inicial temprana; y c) Mejoramiento de la infraestructura escolar, que busca rehabilitar y dar mantenimiento a las instalaciones físicas, así como la construcción de espacios adecuados y seguros.

El informe de los avances del PESS 2017-2018 destaca que 149,837 miembros de 349 centros educativos fortalecieron sus habilidades para la convivencia. De igual manera, reporta que 300 docentes y 900 centros educativos se capacitaron en temas de convivencia y prevención. Las líneas de acciones están encaminadas a capacitar y fortalecer la convivencia y mantener una política de educación inclusiva. En ese marco, y como respuesta a dicho desafío también se construyó y presentó la Política Nacional para la Convivencia Escolar y Cultura de Paz como una reacción ante la demanda social en contra de la violencia.

A partir del fenómeno identificado y como parte de una primera propuesta de investigación, se realizó un acercamiento a cuatro centros escolares públicos ubicados en contextos de riesgo para indagar acciones y estrategias exitosas para abordar la violencia generada por pandillas en los centros escolares. Se visitó los municipios de Apopa y Tonacatepeque, ubicados en el top de los municipios más violentos del país y en centros escolares contemplados en el Plan Escuela Se-

gura. En total se conversó con 54 docentes y dos directores. Allí se vislumbró que el tipo de gestión escolar de cada uno de los equipos directivos de cada centro escolar era diferente en tanto al trato y las relaciones entre los docentes, los padres y madres de familia y los estudiantes. Recalcar que, a nivel nacional, los principales generadores de violencia, según informes de la Policía Nacional Civil, son las maras y pandillas, quienes, según datos de la PNC son un aproximado de 6500 miembros activos más sus familias, aunque hay que aclarar que en las escuelas confluyen diferentes tipos de violencia y que estos pueden ser ejercidos por los distintos actores que conforman la comunidad educativa. Así mismo, es necesario decir que en estas escuelas hay presencia de jóvenes vinculados a las pandillas; sin embargo, el trato en tanto a dignidad y cuidado en las escuelas era distinto. En uno de estos centros escolares, los docentes explicaban que tenían que platicar con los “muchachos de afuera” cuando un estudiante presentaba un comportamiento indebido, para que allá se le “aplicara el correctivo”, es decir, que ante la imposibilidad de controlar a estudiantes vinculados a las pandillas, no tienen otra opción que pedir ayuda a los miembros más respetados de la clica para que estos actúen, pongan orden y controlen a los estudiantes vinculados a ellos. En otros centros escolares se han implementado políticas y mecanismos para dejar fuera del sistema educativo a aquellos que se consideran “no educables”, puesto que si un estudiante no lleva una referencia de buena conducta o se sospecha de él, mejor se deja fuera de la escuela. Estas estrategias riñen con el Art. 53 de la Constitución de la República en el que se lee “El derecho a la educación y a la cultura es inherente a la persona humana; en consecuencia, es obligación y finalidad primordial del estado su conservación, fomento y difusión”. Desde esta óptica, la escuela también es generadora de violencia y de exclusión y no está garantizando el derecho a la educación a todos sus miembros. Esta exclusión está relacionada al rechazo que muchos jóvenes reciben por los prejuicios que se tienen sobre la apariencia física, forma de vestir, condición socio-económica, entre otras.

Luego de la visita a estos centros escolares, se seleccionó el Complejo Educativo Distrito Italia, en Tonacatepeque en el que los padres y madres de familia ven en la escuela un espacio para que sus hijos e hijas puedan estar tranquilos y protegidos. Esta evidencia hizo que el interés se volcara ya no en identificar estrategias exitosas para abordar el problema de violencia generada por pandillas, sino en indagar en esta experiencia concreta del Distrito Italia la gestión escolar para generar espacios de convivencia inclusiva. Se pretende investigar aquellos procesos de gestión escolar que están posibilitando que todos los estudiantes, sin importar su condición, incluso de estudiantes en conflicto con la ley, puedan integrarse al sistema educativo.

Una primera investigación sobre la escuela realizada por Cañizales, Méndez y Rodríguez en el año 2013 da cuenta de los factores protectores generados por los proyectos educativos en los que participa el estudiantado de noveno grado del C.E. Distrito Italia, de Tonacatepeque, ante los riesgos sociales del entorno familiar y comunitario. En dicha investigación, los autores analizan cómo los proyectos educativos implementados en el centro escolar (ahora Complejo Educativo) posibilitan la creación de factores protectores para los jóvenes que viven en riesgo social y de pandillas. Su enfoque fue estudiar los proyectos educativos, pero dejan entrever que la gestión realizada en la escuela es “demasiado amplia y diversa”.

Lo anterior reafirmó la necesidad de seguir indagando sobre la gestión escolar realizada en el Complejo Educativo Distrito Italia. Para fines de esta investigación, la gestión será:

(...) aquella en la que los directivos y docentes- en su relación particular con los estudiantes y sus padres- interpretan el marco institucional y participan de la cultura escolar, configurando con ello sus actuaciones: es decir, las maneras de tomar decisiones, de definir objetivos y los modos de proceder para lograrlos, así como las actividades concretas en las que se materializan sus formas de actuar. En el orden de la gestión escolar se precisan las interpretaciones sobre la misión y los objeti-

vos institucionales, así como las formas que se presume son las adecuadas para lograrlo (Fierro et al., 2013, p. 84).

La investigación explica cómo esa gestión puede dinamizar procesos de convivencia inclusiva en los que se “reconoce la dignidad de todas las personas partiendo de una valoración de sus características de género, etnia, religión, cultura, grupo social y capacidades, entre otros. Sus ejes son la identidad y el cuidado, valoración de las diferencias y la pluralidad. Destaca la importancia del reconocimiento de logros, esfuerzos y capacidades, el cuidado a las necesidades de otros, el trabajo colaborativo, así como el sentido de pertenencia al grupo de clase y la comunidad escolar” (Fierro et al., 2013, p. 83).

## **1.2 Planteamiento del problema**

Luego de lo descrito y encontrado sobre el fenómeno las investigadoras plantean el problema de investigación.

Hay un desacierto en el enfoque con que se concibe la convivencia y la gestión escolar. Los conceptos no están claros y se han quedado a nivel discursivo. Por un lado, se encuentra el enfoque teórico sobre la convivencia y, por otro, la forma de actuar de los equipos directivos, para este caso el del Complejo Educativo Distrito Italia, y; cómo esos modos de actuar, como parte de la gestión escolar, pueden contribuir a generar o no espacios de convivencia inclusiva, a fin de mejorar el clima escolar.

Además, hay muy poca apropiación sobre el tema de convivencia en las escuelas y esto se ve reflejado en el tipo de gestión escolar que realizan los equipos directivos. Si en un centro escolar la convivencia no se contempla como fundamental en las líneas estratégicas, esta tampoco es parte de la cultura escolar, por tanto, no tendrá un primer nivel de importancia y esto se reflejará en que los efectos sean nulos o muy pocos. La apropiación pasa también por la claridad del con-

cepto. Es necesario migrar de un discurso de prevención de la violencia a un discurso del trabajo en las relaciones entre todos los miembros que componen la comunidad educativa.

Por otra parte, la autora mexicana Silvia Conde, (2017) explica que en los países de América Latina la convivencia se ha visto como un accesorio dentro de las políticas educativas, y pasa a ser lo mismo dentro de los salones de clases. Hablar de convivencia ha mutado y se ha vuelto un aspecto normativo para mantener el orden; no hace referencia al trato que se debe tener entre compañeros, entre estudiantes-docentes, sino a lo que no se debe hacer para evitar castigos y sanciones. Pasa lo mismo con el currículo: en muchas escuelas lo que se hace es colocar un valor por cada mes y en función de eso, los estudiantes cumplen una tarea específica. La convivencia solo es un espacio a llenar, una nota que asignar en la materia de Moral, Urbanidad y Cívica.

Síntomas de este problema de investigación hacen referencia a dificultades en la implementación de las políticas públicas relacionadas al tema. Por ejemplo, en la Política Nacional de Inclusión del 2010, como parte de sus estrategias y líneas de acción estaba que en los centros escolares los manuales de participación y de convivencia escolar tuvieran un enfoque inclusivo; sin embargo, en la práctica no se realizaron investigaciones que evidenciaran que esto estaba ocurriendo así. Por otra parte, aunque hay una Política Nacional para la Convivencia, por el momento no se cuentan con mecanismos de monitoreo y seguimiento. Esta es una debilidad de la gestión gubernamental en torno a la educación y muestra de la poca importancia y sensibilidad política sobre el tema de convivencia. Se contó con un observatorio, pero en el 2018 desapareció. La finalidad de este era la de “monitorear indicadores programáticos y situaciones vinculada a la violencia, lo que servía para el cálculo del índice de priorización de centro escolar”, explicó la gerente de protección y ambientes educativos del MINEDUCYT.

A diferencia de El Salvador, en países europeos y otros de América Latina, ya se cuenta con observatorios, cuya finalidad es realizar diagnósticos sobre la convivencia en las escuelas y ela-

borar propuestas de mejora para la convivencia escolar, así como dedicarse a investigar sobre dicho tema. Entre algunos están: Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar, España, decretado en el año 2007; Observatorio de Convivencia Escolar, Bogotá Colombia; Observatorio para la Convivencia, en Querétaro, México; Observatorio sobre la violencia y convivencia en la escuela en Perú y Observatorio para la Convivencia en Argentina. Hay que agregar que tampoco se cuenta con diagnósticos a nivel nacional sobre cómo están las escuelas en términos de convivencia. Otros países de América Latina han contemplado la existencia y continuidad de un observatorio para la convivencia escolar, cosa que aún no ocurre en el país.

Como último síntoma de este problema es que a lo largo de más de una década son diversos los planes, programas y políticas que se han implementado para enfrentar el problema de violencia que afecta a las escuelas salvadoreñas y que ya se describieron en el apartado anterior. En relación con esta diversidad de estrategias, un estudio realizado por FUSADES (2017), titulado “La pertinencia de las estrategias para prevenir la violencia escolar en El Salvador”, concluye que su pertinencia es cuestionable ya que los esfuerzos por contrarrestar la violencia escolar se enmarcan principalmente en la estrategia de seguridad ciudadana, dando prioridad a reducir los factores de riesgo del entorno de las escuelas. Eso implica que las estrategias son reactivas más que preventivas y coercitivas más que enfocadas en garantizar el respeto a la dignidad e integridad de los otros. Esta es una clara evidencia del desacierto del enfoque con que hasta ahora se aborda a la convivencia.

El desacierto en el enfoque se convierte en un problema para la política educativa salvadoreña ya que las orientaciones que regirán tanto planes como políticas, estrategias y demás acciones no obtendrán como resultados mejoras o cambios sustanciales en la convivencia, y mucho menos se podrá hablar de convivencia inclusiva en centros escolares en los que prevalecen estrategias con un claro enfoque normativo prescriptivo.

En términos generales, ese es el panorama en buena parte de los centros educativos en el país; pese a ello, hay experiencias en las que se hacen algunos esfuerzos por propiciar una convivencia inclusiva que dé como resultado una mejora en el buen trato, cuidado y respeto a la dignidad y diversidad.

### **1.3 Preguntas de investigación**

Para llegar a las pregunta de investigación, fue necesario realizar un trabajo previo para explorar qué está pasando realmente en la escuela salvadoreña. Fue así como se descartó enfocarse en el tema de violencia para indagar aspectos relacionados a la convivencia inclusiva como resultado de un modelo de gestión escolar en el que todos los actores se vean involucrados. Así, se llegó a la formulación de las preguntas que orientaron esta investigación.

1. *¿Cómo influye la gestión escolar que se lleva a cabo en el Complejo Educativo Distrito Italia en la generación de espacios de convivencia inclusiva?*
2. *¿Cuál es el enfoque que orienta la convivencia en el Complejo Educativo Distrito Italia?*
3. *¿Cuáles elementos de la convivencia escolar en el Complejo Educativo Distrito Italia, del Municipio de Tonacatepeque pueden considerarse inclusivos?*
4. *¿Cuál es la valoración que tienen los estudiantes del Complejo Educativo Distrito Italia sobre la convivencia?*

### **1.4 Objeto de Estudio**

El objeto de estudio es aquella porción de la realidad que será puesta en investigación para intentar responder a la pregunta orientadora. Para el presente trabajo el objeto de estudio será la relación entre gestión escolar y convivencia inclusiva puesto que interesa revelar cómo se relacionan las prácticas de gestión y cómo estas posibilitan los escenarios para una convivencia inclusiva en el Complejo Educativo del Distrito Italia.

## **1.5 Objetivos de la investigación**

### **1.5.1 Objetivo General**

1. Analizar la influencia de la gestión escolar en la generación de espacios de convivencia inclusiva en el Complejo Educativo Distrito Italia del Municipio de Tonacatepeque.

### **1.5.2 Objetivos Específicos**

1. Explicar cuál es el enfoque que orienta la convivencia en el Complejo Educativo Distrito Italia, del Municipio de Tonacatepeque.
2. Identificar qué elementos de la convivencia escolar en el Complejo Educativo Distrito Italia, del Municipio de Tonacatepeque son inclusivos.
3. Describir cuál es la valoración que tienen los estudiantes del Complejo Educativo Distrito Italia sobre la convivencia.

## **1.6 Justificación**

El interés principal de llevar a cabo la presente investigación titulada “La gestión escolar para la convivencia inclusiva: estudio de caso en el Complejo Educativo Distrito Italia, del municipio de Tonacatepeque”, parte principalmente de la reflexión e inquietud personal y de las experiencias propias. Hemos trabajado en proyectos educativos en los que evidenciamos las desigualdades, exclusión y negación de acceso a la educación que muchos jóvenes que viven en situaciones vulnerables han tenido que enfrentar. También sabemos que la violencia generada por pandillas es un mal que aqueja a nuestra sociedad, sin embargo, no somos conformistas al pensar que no hay soluciones a esta vorágine de violencia que se vive, pero somos conscientes de que no es fácil, pues resulta incluso utópico pensar en otras maneras de abordar las relaciones interpersonales. Sin embargo, es necesario que aprendamos a convivir con otros y otras, a valorar y reconocer en el otro a una persona en igual dignidad.

Al centrar nuestra atención en la gestión escolar para generar espacios de convivencia inclusiva intentamos dar un aporte en la generación de nueva teoría y conocimiento científico surgido desde el contexto salvadoreño. La investigación ofrece un valor de novedad pues, hay pocas investigaciones o estudios en el país en los que se evidencia cómo la gestión puede generar espacios de convivencia inclusiva. La relevancia del estudio radica en dar a conocer y aportar conocimientos empíricos sobre la convivencia inclusiva, concepto emergente que todavía necesita discutirse en la academia salvadoreña para generar consenso.

Respondiendo a nuestro sincero compromiso de contribuir con la mejora del sistema educativo nacional y luego de lo expuesto en las líneas anteriores, esperamos que con el análisis de la investigación y con la propuesta de un diagnóstico para que las escuelas se sitúen en una escala de valor respecto a los niveles de convivencia en sus centros educativos, se genere evidencia sustentada en la realidad de la escuela salvadoreña que permita aportar elementos para la formulación de políticas educativas que sean pertinentes y que respondan a los contextos en los que están inmersos los diferentes centros educativos públicos del país.

## **2. MARCO CONTEXTUAL**

### **2.1 Complejo Educativo Distrito Italia**

El Complejo Educativo Distrito Italia cumplió 25 años de fundación en el mes de febrero del presente año. Está ubicado en el municipio de Tonacatepeque, considerado uno de los municipios con mayor índice de violencia en el país<sup>1</sup>. El complejo educativo nació como una necesidad de los pobladores del lugar, y su demanda se incrementó con la llegada de nuevos habitantes

---

<sup>1</sup> En el año 2014 formó parte del “top” 25 de los municipios con mayor índice de homicidios y parte de los 50 municipios priorizados para intervenir en el Plan El Salvador Seguro (PESE)

reubicados después de los terremotos del 2001. Los miembros que la componen reconocen las dificultades que el entorno puede generar en el clima escolar<sup>2</sup>, y esto les ha llevado a suscribirse a programas y políticas nacionales como el Modelo Inclusivo de Tiempo Pleno, con el afán de responder a las necesidades y problemáticas que el contexto les demanda.

“Si bien es cierto que el tema de violencia tiene mucha incidencia en nuestra escuela, esto lo hemos logrado superar de una forma sustancial con actividades extracurriculares tales como los talleres de deporte, escultura, pintura, huerto, laboratorio, música, bisutería, elaboración de dulces y muy recientemente el de costurería, que responden también al tema de inclusión social, sana convivencia, desarrollo de habilidades y destrezas”. (Propuesta pedagógica, 2016-2019).

Son estos talleres los que le han posicionado como una escuela modelo del MEITP y los que la han dado a conocer a nivel nacional e internacional. La exposición en galerías en New York, el envío de estudiantes a escuelas de música en México, la visita de estudiantes a China y otros países y la implementación de los talleres le han dado al Distrito Italia la oportunidad de sobresalir en aspectos positivos.

En la misión de la escuela se lee:

“Somos una institución educativa que brinda una educación integral, inclusiva y de alta calidad académica, promoviendo valores de responsabilidad, tolerancia, respeto a las diferencias individuales y los derechos de los demás, con un alto espíritu de superación, vocación de paz y armonía social, formando ciudadanos útiles y propositivos a la sociedad salvadoreña”. (Propuesta pedagógica, 2016-2019).

De igual manera, en los documentos oficiales se caracterizan a sí mismos como generadores de oportunidades para los estudiantes por medio de áreas de formación pedagógica y conside-

---

<sup>2</sup> Esto debido a que se ubica en una comunidad que lleva su mismo nombre y que sobresale en la cantidad y tipo de delitos que allí se cometen y particularmente por la presencia de pandillas que operan en dicho territorio. Esto la ha llevado a ser una comunidad reconocida y estigmatizada por los altos niveles de violencia y criminalidad que se reportan (Portillo, Juárez & Castellanos, 2011, p.5).

ran a los padres y madres de familia como un componente importante en el desarrollo del trabajo escolar.

Actualmente, atiende estudiantes desde los niveles de parvularia hasta bachillerato. Esto ante la demanda de los padres y madres de familia que deseaban que sus hijos e hijas accedieran a educación media, pero que se les imposibilitaba por el control de los territorios de las pandillas y el miedo de salir de su localidad ante la amenaza de ser víctimas de hechos delictivos.

Cuenta con una población de 1,256 estudiantes y cuenta con una planta de 46 docentes. Entre las necesidades educativas especiales que han identificado se encuentran: 12 estudiantes con problemas del lenguaje, 25 estudiantes con problemas auditivos, aproximadamente 40 con dificultades visuales y un número que varía cada año de estudiantes con embarazo precoz y aunque no cuentan con un diagnóstico, se estima que 250 estudiantes presentan un nivel de desnutrición (Propuesta Pedagógica, 2016-2019).

Los medios de comunicación la catalogan como un oasis para los jóvenes que habitan en el Distrito Italia. Muestra de ello es una nota periodística del Diario Digital ContraPunto en la que se hace notar que los jóvenes ven en la escuela un oasis para escapar de la violencia que los estigmatiza (Carias, A. 27 de febrero de 2018). Esto, también le ha permitido gestionar la ayuda de ONG'S e instituciones que apoyan a la educación en el país como Fundación Ibreá y Asistencia Italiana.

## **2.2 Marco de atención a la convivencia escolar.**

### **a) Política Nacional para la Convivencia Escolar y Cultura de Paz**

La Política Nacional para la Convivencia Escolar y Cultura de Paz fue lanzada en el año 2018, y diseñada, según se explica en el documento, tras un proceso de consulta activa de diferentes instituciones educativas en trece de los catorce departamentos, tomando en cuenta la voz

de los docentes, alumnos y padres y madres de familia, así como del personal técnico de las direcciones departamentales. También se consultó a diferentes instituciones públicas, universidades privadas, iglesias y oenegés. La política nace como respuesta al primer desafío del Plan El Salvador Educado que consiste en construir una escuela libre de violencia y eje central de la prevención y tiene como objetivo central:

“Construir progresivamente ambientes escolares integrales, inclusivos, con balances de género, seguros, confortables y de acceso universal para la comunidad educativa que propicien condiciones esenciales para la educación de calidad, la prevención de la violencia, la promoción de la igualdad, la participación y la sana convivencia, con la intención de mejorar los ambientes y los entornos de seguridad en los centros educativos” (p. 8).

En la política se hace énfasis en la convivencia positiva que se materializa en aquellas prácticas de aceptación de la diversidad en todas sus formas reconociendo los derechos de todas las personas en cuanto a la libertad de pensamiento, ideología, sexualidad etc.

#### Principales desafíos vinculados a la convivencia escolar.

La Política identifica cuatro principales desafíos los cuales son:

1. *La cultura de violencia en los centros escolares*, la cual requiere de un análisis más holístico y no solo desde la seguridad de la ciudadanía.
2. *El fortalecimiento de la familia como ámbito de convivencia*, importante entender el rol de la familia y de las nuevas dinámicas familiares en las que se puedan estar desarrollando los niños y las niñas.
3. *La formación en convivencia escolar y cultura de paz al personal docente, técnico y administrativo*, se le reconoce el rol fundamental que juegan los docentes en la educación de los estudiantes; pero, al mismo tiempo se evidencia que estos, tanto en su formación ini-

cial como continua escasamente han sido orientados en temas sobre la convivencia escolar.

4. *La institucionalización de la convivencia escolar desde una cultura de paz con perspectiva de género*, llama a desarrollar una convivencia positiva y cultura de paz con enfoque de género y respeto por los derechos humanos.

Además de los desafíos, la política cuenta con diez principios que la sustentan de los cuales dos son elementos esenciales dentro de la presente investigación, estos son el principio de la participación y de la inclusión. Del primero, como derecho y mecanismo para la toma de decisiones y de acuerdos de manera colegiada y, del segundo como fundamental para el respeto y reconocimiento de la diversidad.

Finalmente, las líneas y estrategias de acción presentadas en la política, se centran en el aumento de las capacidades de liderazgo de los estudiantes; creación de espacios de participación para fomentar la toma de decisiones; la educación familiar; la prevención de la violencia escolar, especialmente la basada en género y prevención y reducción de riesgos ambientales.

Si bien es cierto que la política ha venido a poner sobre la mesa un tema tan importante como la convivencia en las escuelas, dos de los temas que deja pendientes es cómo abordar la convivencia desde los contenidos curriculares, para que esta no siga viéndose separada del proceso de enseñanza-aprendizaje, y el de la urgencia de crear diagnósticos sobre cómo está la convivencia dentro de los centros escolares del país.

## **b) Política de Educación Inclusiva**

La Política de Educación Inclusiva fue una iniciativa del gobierno en el año 2010, y nació como respuesta a la necesidad de avanzar hacia un sistema educativo con mayor énfasis en la

persona humana. Buscó contribuir a la creación de una cultura más abierta a las diferencias y más sensible a las necesidades de aquellos segmentos de población que se encuentran en condiciones de segregación, marginación y exclusión en el ámbito educativo. (MINED, 2010)

La política (MINED, 2010, p.7) buscaba responder a las necesidades de niñas, niños, adolescentes, jóvenes y personas adultas que:

- No acceden a la escuela.
- No avanzan como se espera: (o avanzan demasiado en relación a los demás) repiten grado, llegan con sobreedad o abandonan la escuela.
- Estando dentro de la escuela, son segregados o marginados por sus diferencias (necesidades educativas especiales, etnia, género o condición social).
- Habiendo culminado el trayecto escolar, no logran incorporarse satisfactoriamente en la sociedad porque el aprendizaje logrado en la escuela no fue relevante para ese fin.
- Habiendo terminado un grado o nivel no pueden acceder al próximo.

La política pretendía dar un salto de ver la atención a la diversidad como aquellas acciones dirigidas a las personas con necesidades educativas especiales, a una atención más integral de inserción, integración y atención desde una perspectiva más socio-pedagógica.

Las estrategias de acción de la política se orientan a: las normas y políticas de gestión, cuyas acciones van desde la promoción de las reformas de las leyes necesarias para la educación inclusiva, pasando por realizar los ajustes necesarios a las normativas de cada nivel educativo hasta el desarrollo de jornadas de capacitación.

Prácticas de gestión pedagógica, enfocadas en el ajuste del currículo nacional, la especialización de estrategias pedagógicas en atención a la diversidad, promoción de la autogestión

comunitaria, realización de diagnósticos de estudiantes en riesgo de exclusión y la organización de estrategias de organización escolar inclusiva.

Cultura escolar y comunitaria, donde se resalta la importancia de que los manuales de participación y convivencia escolar tengan un enfoque inclusivo como parte de la cultura escolar y desarrollar cultura familiar inclusiva como parte de la cultura comunitaria.

Finalmente, ambientes educativos y recursos estratégicos, orientados desde la elaboración de diagnósticos sobre las barreras arquitectónicas de acceso en las escuelas, la gestión de apoyos externos, la creación de centros de apoyo para atención de necesidades educativas especiales; hasta resolver las necesidades de acceso y permanencia de cada grupo en riesgo de exclusión educativa.

Con la creación de esta política, y con la definición de educación inclusiva se ha intentado trascender a lo largo de estos diez años a una visión de educación como derecho humano y que busca avanzar a la conformación de una sociedad más justa y equitativa.

### **3. HERRAMIENTAS TEÓRICO-ANALÍTICAS**

#### **3.1 Convivencia escolar**

##### **3.1.1 Discusión sobre sus definiciones**

En los últimos años el concepto de convivencia escolar ha tomado mayor fuerza. Distintas son las definiciones que se han generado sin lograr un consenso en sus elementos constitutivos. De ahí que uno de los principales obstáculos que se enfrentan para estudiarla es que no se cuenta

... Con una traducción equivalente en la literatura en inglés, francés y portugués, ni con una tradición teórica específica previa. [...] En su lugar es posible encontrar términos tales como: ambiente

educacional, clima escolar, comunidad escolar, ciudadanía, democracia, educación para la paz, diversidad, igualdad y equidad, entre otros que son utilizados como sinónimos y/o componentes de esta especie de ‘concepto paraguas’ que es el de convivencia escolar. Fierro y Fortoul (2012, p. 17) citado por Rodríguez (2015, p. 21).

Para Fierro (2012), la convivencia escolar puede ser abordada desde diferentes perspectivas, unas más simplista que la abordan de manera reactiva al definirla como un remedio a la violencia o como una manera de disminuir el impacto de los conflictos escolares en un momento determinado, y; otras que la remiten a la calidad de las relaciones interpersonales al definirla “como todas aquellas acciones que permiten que los individuos puedan vivir juntos a través del diálogo, el respeto mutuo, la reciprocidad y la puesta en práctica de valores democráticos y de una cultura para la paz” Furlán, Saucedo & Lara (2004, p. 28) citado por Fierro (2012).

En la misma línea y desde un enfoque analítico, Hirmas y Eroles (2008), en función de las discusiones que han hecho de los diferentes programas de intervención en convivencia que se han realizado en América Latina, la definen como “el proceso constructivo continuo, a base de transacciones, negociaciones de significados, elaboración de soluciones, el cual va creando un referente común construido históricamente que genera un sentido de familiaridad, que llega a formar parte de la identidad de grupo y de quienes participan en él”. (Fierro, 2013, p. 9)

A manera de síntesis conceptual y en el sentido más amplio, Fierro (2013) define la convivencia escolar como “un proceso interrelacional que prevé tanto una dimensión interpersonal como colectiva, ya que en ella confluyen la actuación de personas singulares y sus intercambios intersubjetivos, así como el conjunto de políticas y prácticas institucionalizadas que, de alguna manera configuran y enmarcan dichos intercambios en una cultura escolar y local determinadas, que a la vez tiene su propia historicidad” (p. 9).

Para Funes, (2013, en Fierro y Carbajal, 2019), la “convivencia hace alusión a cómo una comunidad define su “estar juntos”, de “vivir con”, suponiendo una definición de las relaciones institucionales más horizontales y dialogantes y menos verticales e impositivas”.

Por su parte, en la Política Nacional para la Convivencia Escolar y Cultura de Paz se entiende la convivencia escolar como “el modo de relacionarse entre las personas de la comunidad educativa sustentada en principios y valores humanos de manera armoniosa y sin violencia (...)” (MINED, 2018, p.20).

### **3.1.2 Enfoques de estudio de la convivencia escolar**

Hablar de convivencia remite a las relaciones humanas, de ahí que esta puede adquirir diferentes matices. Así puede ser autoritaria o democrática, pacífica o violenta e incluyente o excluyente. Con lo anterior se puede concluir que la convivencia no necesariamente siempre será positiva. Por ello cada vez se vuelve más necesario prestar atención al tipo de relaciones que se establecen en los centros escolares. Esto es importante porque los centros escolares pueden ser reproductores de desigualdad, de marginación y exclusión propias de la sociedad en la que vivimos. Por eso Hevia (2008) afirma que:

La escuela es el primer lugar de la convivencia ciudadana. Es en ella donde aprendemos a ser buenos o malos ciudadanos, porque en la escuela nos enfrentamos por primera vez con personas de nuestra edad, con quienes tenemos que aprender a llegar a acuerdos para organizar nuestras vidas. La escuela es un escenario clave donde a los alumnos se le presentan las confrontaciones de la sociedad, con sus amenazas de exclusión, marginación y agresión, por un lado, y con las oportunidades de aprender maneras de enfrentarlas, por otro (UNESCO, 2009, p.11).

La convivencia escolar ha nutrido su marco teórico bajo diferentes enfoques que la han abordado como la Educación Para la Paz y Derechos Humanos, Educación y Democracia, Educación Inclusiva, Educación y Género, Educación y Valores, Educación Intercultural, Educación

Cívica y Ética entre otros, con los cuales, según Fierro, Carbajal & Martínez (2010) citado por (Fierro Evans, et al., 2013) comparten dos elementos centrales:

Su anclaje en lo cotidiano, es decir, en el reconocimiento del enorme potencial formativo que tiene el acontecer de cada día en las escuelas y la perspectiva de lo público, esto es, la consideración sobre la importancia que tienen estas interacciones diarias en la escuela como formación para desempeños futuros en la vida ciudadana y social (p. 105).

En la actualidad se pueden distinguir dos enfoques bajo los cuales se estudia la convivencia escolar: el normativo-prescriptivo y el analítico.

a) Enfoque normativo- prescriptivo

Bajo este enfoque, se aborda la convivencia en función de un conjunto de premisas unas, referidas exclusivamente a la prevención de la violencia y otras, orientadas a la calidad de la educación.

*La convivencia como prevención de la violencia*

Desde la premisa de la convivencia como prevención de la violencia y siguiendo a Furlan, Saucedo & Lara, 2004: 28 citado por Fierro et al, (2012) “El fenómeno de la convivencia escolar surge como una apuesta política para regular y disminuir el impacto de los conflictos escolares que se manifiestan a través de la indisciplina y la violencia en las escuelas”. No cabe duda de que esta es la perspectiva que ha dominado a lo largo de los años y desde la cual se aborda la convivencia en los centros escolares. De ahí que la convivencia siga siendo vista como un elemento adicional o separado de todo el proceso educativo en una visión más integral.

Bajo este enfoque y viendo la convivencia como principal mecanismo de prevención de la violencia, se reconocen dos grandes orientaciones para dar atención al problema de la violencia en las escuelas. Estas son las llamadas “estrategias de carácter restringido” y las “estrategias de carácter amplio” PREAL (2003).

### *Estrategias de carácter restringido:*

También conocidas como enfoque de “tolerancia cero”, “de mano dura”, reactivo y punitivo, así como las dirigidas de modo focalizado a “jóvenes vulnerables” o a “rehabilitar” infractores o pandilleros. Fierro (2012). Estos enfoques según IIDH (2011) citado por Fierro et al. (2013) son ineficaces porque tienden a condonar o a promover la violación de derechos humanos en nombre de un “orden” establecido de manera unilateral por quienes detentan el poder de la autoridad, y al mismo tiempo dejan intactas las causas profundas que originan dichos fenómenos.

Estas estrategias, según la PREAL han sido muy representativas en países como Estados Unidos o Brasil cuyas líneas de acción han ido desde la expulsión de alumnos que han sido sorprendidos en una pelea hasta la intervención de la policía como atención a la seguridad en las escuelas. El Salvador no ha estado distanciado de este tipo de estrategias, ya que, a lo largo de más de una década, los diferentes planes, programas y políticas que se han implementado, según un estudio presentado por FUSADES (2017), han estado principalmente enmarcados en la estrategia de seguridad ciudadana, permitiendo la intervención de la Policía Nacional Civil.

### *Estrategias de carácter amplio:*

Estas tienen como principal característica responder a un enfoque preventivo. Se dirigen a toda la población estudiantil en general y a los equipos docentes en colaboración con los padres y madres de familia. Al considerar a la comunidad escolar en su conjunto, trasciende la visión de que la violencia es principalmente un fenómeno interpersonal, para asumirlo como un problema estructural que involucra a la institución escolar en su totalidad.

En consecuencia, la convivencia escolar es abordada desde una visión pedagógica, socio-institucional, ética y política, y su análisis cobra importancia ya no únicamente como elemento de prevención, sino desde una visión formativa que trasciende el ámbito instruccional para ocuparse de la educación en sentido amplio. Fierro et al. (2013)

Desde el enfoque de las estrategias de carácter amplio la convivencia, se basa en promover un sentido de responsabilidad compartida. De aquí la importancia de generar en las escuelas espacios donde todos se sientan comprometidos, seguros y parte de la comunidad educativa, desarrollando un amplio sentido de pertenencia.

*La convivencia como parte de la calidad de la educación.*

Según Fierro et al. (2012) la convivencia relacionada a la calidad de la educación es vista en dos vías, una, la convivencia como factor clave del logro académico; y la otra, la convivencia como constitutivo de la calidad de la educación.

*La convivencia como factor clave del logro académico:*

Esta perspectiva tiene su anclaje según Fierro et al. (2012) en los estudios realizados sobre calidad de la Educación en América Latina en la década de los noventas, tales como el Estudio de las Tendencias en Matemáticas y Ciencias conocido por sus siglas en inglés (TIMSS) o el Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA). Aquí una de las variables consideradas como importante y que se relaciona con el puntaje obtenido por los estudiantes participantes en las pruebas es el relacionado, según Casassús (2005, p.73) citado por Fierro et al. (2012, p.79) con que “en el salón de clases y en la escuela exista un clima favorable para el aprendizaje”. Bajo esta perspectiva, la convivencia es abordada desde diversas dimensiones como la psicosocial, psico-afectiva y moral orientándola a la calidad de las relaciones.

*La convivencia como constitutivo de la calidad de la educación*

Bajo este enfoque “es en las interacciones donde se ubica el “meollo” de la educación. Más aún, las interacciones no solo son el meollo de la educación, sino que constituyen *el modo de ser de una escuela*” (Fullan, 1993; UNESCO-OREALC, 1994; Hargreaves, 200; Reimers, 200) citado por (Fierro et al., 2012). Esta visión trasciende del identificar un hecho violento o conflictivo en la escuela y darle atención o buscarle un “remedio” a enfocarse en las interacciones diarias

respetando y promoviendo en todo momento el diálogo, el respeto mutuo, el aprecio por el otro y que ya no se limita únicamente a los conflictos entre los estudiantes, sino que ve en su conjunto a todos los miembros de la comunidad educativa.

De este enfoque se desprenden tres dimensiones desde las cuales puede ser analizada la convivencia: la democracia, la paz y la inclusión. Sobre la convivencia democrática, esta tiene que ver con participar en la vida compartida. Refiere al desarrollo de capacidades reflexivas y de herramientas para trabajar con otros para resolver conflictos de manera pacífica y establecer los acuerdos que regulen la vida en común (Fierro, Carvajal & Martínez-Parente, 2010). La convivencia pacífica por su parte, alude a la capacidad de establecer interacciones humanas basadas en el aprecio, el respeto y tolerancia, la prevención y atención de conductas de riesgo, el cuidado de los espacios y bienes colectivos, la reparación del daño y la reinserción comunitaria. Fierro et al. (2013). Y, finalmente, la convivencia inclusiva, reconoce la dignidad de todas las personas partiendo de una valoración de sus características de género, etnia, religión, cultura, grupo social y capacidades, entre otros Fierro et al. (2013).

#### b) Enfoque analítico

Destaca el abordaje de la convivencia como proceso social presente en el orden de lo que sucede, cuyo constitutivo primario son las interacciones cotidianas, que cobran múltiples formas y pueden ser descritas de diversas maneras. La convivencia escolar es una vivencia compartida del encuentro con el otro, que puede ser vivida como positiva o negativa, que admite muy diversas adjetivaciones y puede ser descrita, narrada, por los sujetos según el repertorio de significados de que disponen (Fierro et al., en prensa en Fierro et al., 2013).

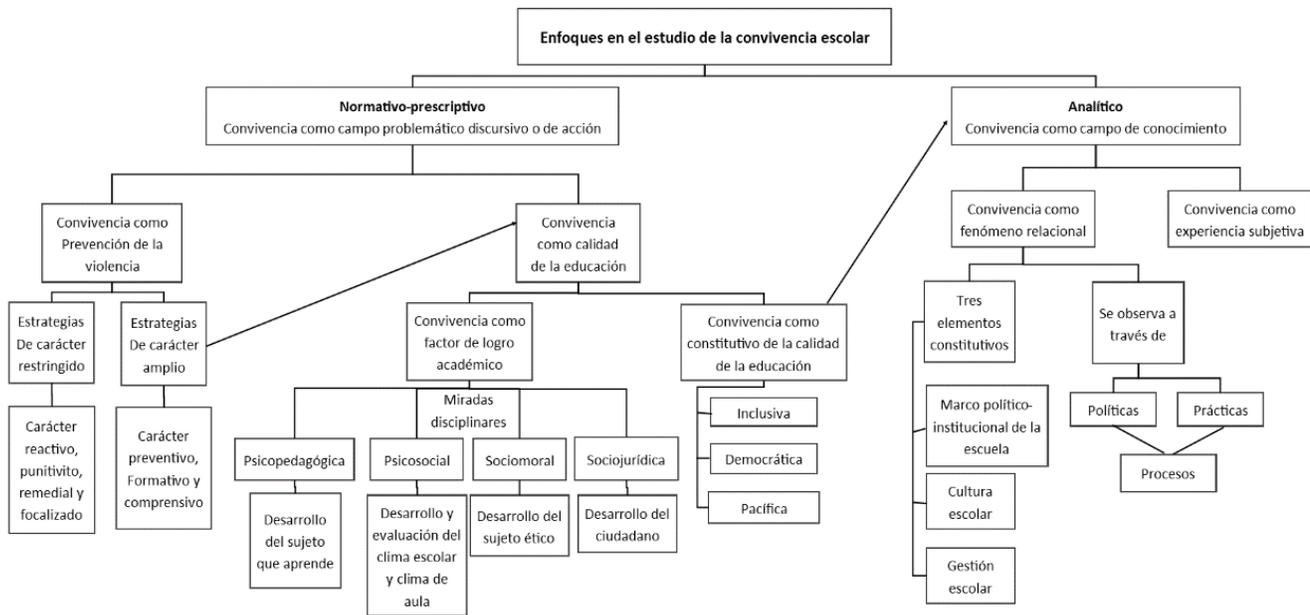


Figura 1. Enfoques de estudio de la convivencia escolar. Tomado de Fierro et al., 2013, p.76

### 3.2 Convivencia inclusiva

Para el análisis y evaluación de la convivencia en las escuelas, han sido diversas las organizaciones que han dado su aporte a través del diseño de evaluaciones, que pueden ser adaptados y aplicados por las escuelas de todos los países del mundo para analizar cómo se encuentra la convivencia en sus centros escolares. Una de las más representativas es la Matriz de la UNESCO de Indicadores sobre Convivencia Escolar, la cual ha sido utilizada en otras investigaciones para evaluar la convivencia de un centro escolar en específico pero, debido a los objetivos de la investigación y para no perder de vista el enfoque principal de la misma, no se profundizará sobre ella.

Para la presente investigación y por estar enmarcada dentro de un complejo educativo perteneciente al Modelo de Escuelas Inclusivas de Tiempo Pleno, el análisis sobre la convivencia se hará desde la dimensión inclusiva que propone Cecilia Fierro.

Con el fin de ampliar y de tener una mejor comprensión del fenómeno de investigación, en los siguientes párrafos se abordará de manera ampliada el enfoque de convivencia inclusiva.

Para poder tener una mejor comprensión del enfoque que aquí se describe y después de haber profundizado sobre el concepto de convivencia escolar, es necesario hacer primero un recorrido sobre qué se ha venido entendiendo por inclusión y, para ello, Ainscow y Miles (2008) nos muestran cinco formas de concebir la inclusión:

1. La inclusión en relación con la discapacidad y las necesidades educativas especiales.

Se refiere primordialmente a la enseñanza de alumnos con discapacidades y otros que en las escuelas ordinarias se catalogan como “alumnos con necesidades educativas especiales”.

2. La inclusión como respuesta a las exclusiones disciplinarias.

Entendiéndose las exclusiones disciplinarias como aquellas de tipo formal o informal que tienden a la clasificación de alumnos en categorías por su conducta, rendimiento académico, dificultades emocionales o condiciones personales como la de alumnas embarazadas a las que se les sugiere que no sigan yendo a la escuela.

3. La inclusión referida a todos los grupos vulnerables a la exclusión.

Se relaciona con los términos de “inclusión social” y “exclusión social” que en el ámbito educativo la *inclusión social* se refiere a las barreras a las que se enfrentan los grupos cuyo acceso a la escuela se ve amenazado.

4. La inclusión como promoción de una escuela para todos

Se relaciona con el desarrollo de la escuela común para todos o escuela polivalente.

5. La inclusión como educación para todos.

Desde esta perspectiva la educación inclusiva se relaciona casi exclusivamente con los países del Sur, en especial aquellos donde la educación no es gratuita ni obligatoria.

Para Ainscow y Miles (2008) en relación a la EPT la educación inclusiva se trata de un criterio de principios de la educación que supone:

- el proceso por el cual la participación de los estudiantes en los currículos, culturas y comunidades de escuelas locales aumenta y su exclusión disminuye;
- la reestructuración de las culturas, las políticas y las prácticas en las escuelas con objeto de que respondan a la diversidad de los estudiantes en su localidad;
- y la presencia, la participación y los resultados escolares de todos los estudiantes vulnerables a las presiones exclusionistas, y no sólo de los disminuidos o de los que se cataloga como “alumnos con necesidades educativas especiales”.

Para los autores mencionados, esta forma de conceptualizar la educación inclusiva supone algunas características importantes: a) la inclusión se refiere a todos los niños y jóvenes de las escuelas; b) se concentra en la presencia, la participación y los resultados; c) la inclusión y la exclusión están vinculadas, de tal modo que la inclusión supone la lucha activa contra la exclusión; y d) la inclusión se considera como un proceso que no tiene fin.

En el ámbito nacional, el Ministerio de Educación y Tecnología de El Salvador en la Política de Educación Inclusiva la define como:

Conjunto de respuestas educativas orientadas a la eliminación gradual y efectiva de las barreras de acceso y participación que faciliten el cumplimiento del derecho efectivo a una educación oportuna, integral, de calidad y en condiciones de equidad, en el marco de un esfuerzo constante de transformar y fortalecer el sistema educativo, empoderar la escuela y facilitar la participación de la comunidad en todo el hecho pedagógico (p. 21).

Como se puede apreciar a través de los diferentes conceptos, la inclusión ha buscado dar un salto de la llamada educación especial a la educación como un derecho, que se manifiesta por medio de respetar la diversidad viendo al otro como persona.

Para Hirmas y Carranza (2009)

La inclusión pone la mirada en la evaluación de las necesidades individuales, sociales y colectivas de las niñas y niños, y el acento en sus potencialidades, en lo que puede llegar a hacer un niño, niña o joven mediante la eliminación de barreras contextuales y el apoyo necesario (p.73).

Lo anterior llama a la reflexión sobre cuál es el verdadero papel que está jugando la inclusión en todo el mundo y particularmente, para fines del presente estudio, en nuestro país, pues si se quiere abordar la convivencia desde un enfoque inclusivo, es necesario que esta no se esté limitando puramente a la integración de los niños y niñas a las escuelas sin dar atención real a las necesidades de estos, como bien lo afirma Hirmas y Carranza.

Si la inclusión está referida al respeto de los derechos humanos como principio fundamental, es necesario que a través de “el aprender a vivir juntos, aprender a convivir con los demás”, como parte de los cuatro pilares de la educación, se valore a todas las personas y que través de las relaciones interpersonales se haga un reconocimiento y comprensión del otro, no solo para la resolución de conflictos, sino para crear sociedades más justas y equitativas.

La convivencia inclusiva reconoce la dignidad de todas las personas partiendo de una valoración de sus características de género, etnia, religión, cultura, grupo social y capacidades, entre otros. Sus ejes son la identidad y el cuidado, valoración de las diferencias y la pluralidad. Destaca la importancia del reconocimiento de logros, esfuerzos y capacidades, el cuidado a las necesidades de otros y el trabajo colaborativo, así como el sentido de pertenencia al grupo de clase y la comunidad escolar (Fierro et al., 2013).

Para Foutoul y Fierro (2011), al hablar de convivencia inclusiva se hace referencia a la importancia de favorecer: a) procesos de conocer, comprender y valorar a los individuos, sus culturas de casa y las comunidades en que viven; b) procesos de participación plena, de indagación abierta y constructiva, creando espacios para el diálogo y la deliberación; para hablar y pensar

juntos y c) procesos comunitarios para trabajar hacia el bien común, tratando de vincular ideas con proyectos y acciones específicas.

Por lo anterior, se puede decir, tal y como lo afirman Hirmas y Carranza (2009), que “inclusión y convivencia van de la mano y se implican mutuamente.” (p.74)

Partiendo de la afirmación anterior, para este estudio, las investigadoras proponen como concepto de convivencia inclusiva “al proceso constructivo y continuo de interacciones cotidianas que busca potenciar; a través de la valoración, el cuidado y la generación de espacios de participación, las habilidades de cada estudiante y sus familias para generar en ellos mejores expectativas de vida”.

### **3.3 La gestión escolar como herramienta de análisis**

Las escuelas son consideradas como las unidades educativas en las que se concretan los aprendizajes de los estudiantes. Por eso, es necesario indagar aquellos procesos de gestión escolar que permitan alcanzar la concreción de cada uno de los aprendizajes.

La gestión tiene sus orígenes en la administración y se ha adaptado a las diferentes esferas en las que la toma de decisiones y manejo de recursos es imprescindible para alcanzar objetivos y metas. A nivel educativo, la gestión escolar es un término que ha experimentado cambios a partir de los momentos y de la función que se les asignaba a los agentes educativos y a los mismos procesos de planeación estratégica de cada uno de los modelos educativos, reformas o planes educativos que se han implementado en el país.

Tapia (2003) define a la gestión escolar como el conjunto de labores realizadas por los actores de la comunidad educativa (director, maestros, personal de apoyo, padres de familia y alumnos), vinculadas con la tarea fundamental que le ha sido asignada a la escuela: generar las condiciones, ambientes y procesos necesarios para que los estudiantes aprendan conforme a los

fines, objetivos y propósitos de la educación básica. En este concepto la razón fundamental de la gestión radica en el quehacer de los miembros de las escuelas para alcanzar sus objetivos.

Por su parte, Weinberg (2005) en su texto “El directivo como gestor de los aprendizajes escolares” señala:

La gestión escolar realiza las políticas educacionales en cada unidad educativa adecuándolas a su contexto y a las particularidades y necesidades de la comunidad educativa. Podemos definirla también como el conjunto de acciones, relacionadas entre sí, que emprende el equipo directivo de una escuela para promover y posibilitar la consecución de la intencionalidad pedagógica en-con-para la comunidad educativa. El objetivo primordial de la gestión escolar es centrar- focalizar-nuclear a la unidad educativa alrededor de los aprendizajes de los niños y jóvenes. (p. 70-71)

Esta autora hace énfasis en que el papel de la gestión escolar no es la consecución de objetivos meramente pedagógicos e invita a los miembros de los equipos directivos a desprenderse de su obsesión por administrar los recursos para encarar a la gestión de una manera integral, consciente, transformadora y participativa.

Por otra parte, y ya que buscamos analizar la convivencia inclusiva, es indispensable que la gestión sea abordada desde otras perspectivas. Fierro (2013), a propósito de la gestión escolar, explica que:

(...) Será aquella en la que los directivos y docentes- en su relación particular con los estudiantes y sus padres- interpretan el marco institucional y participan de la cultura escolar, configurando con ello sus actuaciones: es decir, las maneras de tomar decisiones, de definir objetivos y los modos de proceder para lograrlos, así como las actividades concretas en las que se materializan sus formas y actuar. En el orden de la gestión escolar se precisan las interpretaciones sobre la misión y los objetivos institucionales, así como las formas que se presume son las adecuadas para lograrlo. (p.84)

El carácter dinámico (situado y heterogéneo) de la gestión escolar se cristaliza en el “código escolar”- en el caso del Complejo Educativo Distrito Italia será en el manual de convivencia- que es el que dicta lo que es válido y legítimo en la escuela. El código escolar o manual de convivencia “aporta referentes simbólicos a la configuración de las muy diversas formas de interacción social cotidiana entre los actores escolares” (Fierro, 2013, p.84).

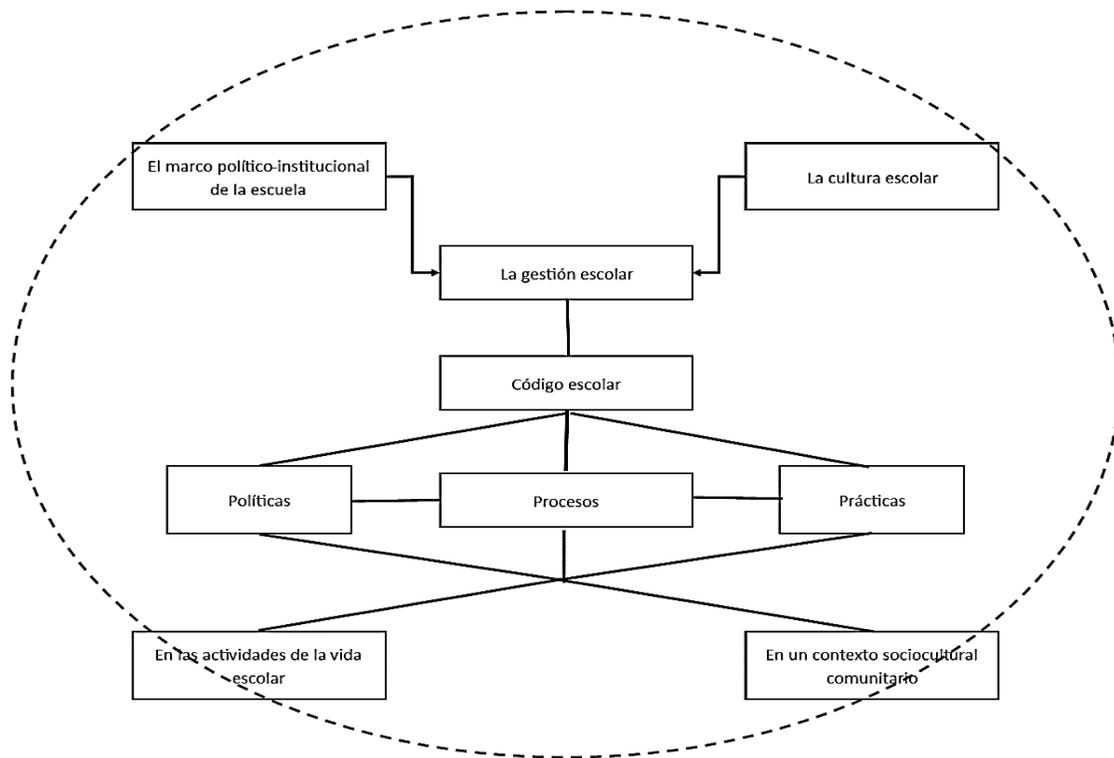


Figura 2. El papel de la gestión en el enfoque analítico de la convivencia. Tomado de Fierro et al., 2013.

En el esquema se hace una aproximación a los elementos posibilitadores y en los que cobra vida la gestión escolar. La esencia de la gestión se va a encontrar en los documentos oficiales de un centro escolar, pero también en las prácticas cotidianas que están orientadas por dichos documentos.

Fierro concluye explicando que:

Es en la vida cotidiana escolar en la que suceden procesos sociales y culturales conformados a partir de las prácticas de los sujetos participantes. Procesos de inclusión, exclusión, cooperación, competencia, participación, diferenciación, apropiación, negociación, individualización, que son el resultado tanto de decisiones de la gestión de la escuela como de las prácticas de los actores. Políticas y prácticas escolares contribuyen al aprendizaje o fracaso escolar, al igual que pueden propiciar o limitar distintas formas de violencia. Los procesos dan cuenta de la manera en que las políticas y prácticas se conjuntan para definir modos peculiares de vivir en la escuela, de convivir. (Fierro, 2013, p. 85)

Para la investigación se tomará la definición de Fierro (2013) y se retomarán apartados de Weinberg (2005) en los que expone las cuatro dimensiones para entender a la gestión escolar:

- a) Dimensión pedagógico-curricular, que hace referencia a los fines y objetivos específicos o razón de ser de la escuela en la sociedad.
- b) Dimensión directivo-institucional, que constituye el soporte de todas las dimensiones ya que es la encargada de articular su funcionamiento.
- c) Dimensión administrativo-financiera, que incorpora el tema de los recursos necesarios, disponibles o no, con vistas a su obtención, distribución, articulación y optimización para la consecución de la gestión de la institución educativa.
- d) Dimensión socio-comunitaria, que apunta a las relaciones entre sociedad y escuelas y, específicamente, entre la comunidad local y su escuela: relación con los padres, participación de las fuerzas vivas de la comunidad, etc.

Es en esta última dimensión en la que el estudio pondrá atención ya que tanto la autora como el mismo documento del Modelo de Escuela Inclusiva de Tiempo Pleno la retoma y la considera indispensable para la realidad actual del país.

### **3.3.1 Gestión socio-comunitaria**

Weinberg (2005) indica que la gestión no puede ser arbitraria ni aislada, sino que debe reconocer su pertenencia a un ámbito social específico, reconocerse como organización social. Así, la gestión escolar no se asienta solo en su propio espacio pedagógico, sino que parte de un dominio social que le da sentido y contundencia como proyecto de transformación de los seres humanos.

Ese ámbito de la formación de los estudiantes como personas y ciudadanos, y del desarrollo de su moral autónoma supera la búsqueda de los aprendizajes más instrumentales como leer y escribir, es una perspectiva más social y a la vez más política (p.73).

### **3.3.2 La convivencia desde la gestión normativa**

En el enfoque analítico para analizar la convivencia, Fierro et al., (2002) establecen dos dimensiones esenciales para entenderla. Por un lado, está la convivencia entendida como *fenómeno relacional* en el que entran la multiplicidad de interacciones cotidianas entre los individuos, que suceden en un tiempo y un espacio específico y, por otro, la *intersubjetividad*, es decir, las experiencias de participación en las interacciones de cada individuo con los otros, su vida compartida.

El fenómeno relacional reconoce que “la convivencia en la escuela sucede en tanto los sujetos participan desde cierta posición y con cierta postura en un contexto situado de práctica social” (Fierro 2002, p. 82) y que se hace presente en tres elementos constitutivos:

- a) El marco político-institucional de la escuela: es el conjunto de normas y reglas que definen las funciones, establecen roles y distribuyen responsabilidades entre los participantes (Ezpeleta, 2004 en Fierro et al., 2002)
- b) La cultura escolar: la escuela está formada por personas que siguen las reglas y adoptan las posiciones establecidas en el marco institucional, pero las especifican en la medida que las interpretan y recrean. Aquí está implícito su sistema de creencias, principios y valo-

res en los que subyacen acuerdos o consensos tácitos. Establece un referente situado, contextualizado, de las maneras de proceder y hacer en la escuela, conforme a los usos y costumbres de los actores particulares (Rockwell, 1997, 2007 en Fierro et al., 2002).

- c) La gestión escolar: los directivos y docentes - en su relación particular con los estudiantes y sus pares- interpretan el marco institucional y participan de la cultura escolar, configurando con ello sus actuaciones: la manera de tomar las decisiones, de definir objetivos y los modos de proceder para lograrlos (Fierro, 2002, p. 84).

La vida cotidiana en las escuelas está marcada por relaciones y en ella suceden procesos sociales y culturales que nacen de las prácticas de los individuos. Ya sean procesos de inclusión, exclusión, cooperación, competencia, participación, diferenciación, apropiación, negociación e individualización, que son el resultado de las decisiones de gestión escolar y de las prácticas de los participantes.

## **4. METODOLOGÍA**

### **4.1 Enfoque metodológico**

La presente investigación se ha llevado a cabo a través de un estudio de caso con un enfoque metodológico mixto, con preponderancia cualitativa en el que se combinaron tanto técnicas de recolección de información cualitativas como cuantitativas. Un enfoque mixto ha permitido contar con una perspectiva más amplia y comprensiva del fenómeno de estudio a partir de la recolección de datos más variados a través de las diversas fuentes y las diferentes técnicas de recolección de información.

#### Preponderancia cualitativa

El diseño de la investigación desde el planteamiento del problema, objetivos y justificación así como las preguntas de investigación y la mayor parte de las técnicas de recolección de

información, se desarrollaron bajo un enfoque cualitativo, pues lo que se buscaba era la comprensión, análisis, explicación e interpretación de la forma de actuar del equipo directivo del Complejo Educativo Distrito Italia, y, cómo estos modos de actuar como parte de la gestión escolar, pueden contribuir a generar o no espacios de convivencia inclusiva a fin de mejorar el clima escolar.

El enfoque cualitativo permitió comprender las percepciones, decisiones y significados que los miembros de la comunidad educativa le adjudican a su forma de actuar. Por lo anterior, el carácter de la investigación fue de tipo interpretativo.

#### Aportes cuantitativos

Los aportes cuantitativos se utilizaron en la recolección, análisis e interpretación de la información. La aplicación de la encuesta como parte de las técnicas utilizadas para la recolección de información fue de gran ayuda, pues permitió tener un panorama general de la percepción de una población extensa como lo es la estudiantil sobre aspectos relevantes de la convivencia que se da dentro del complejo educativo.

Los resultados de la encuesta que dieron origen a un diagnóstico sobre la convivencia desde el punto de vista de los estudiantes, fortaleció los hallazgos de la etapa cualitativa puesto que era necesario que las categorías de análisis expuestas en la matriz, pudiesen validarse con los estudiantes, ya que son ellos a quienes se orientan los manuales de convivencias y las estrategias pedagógicas en cada una de las aulas. De igual manera, la encuesta sirvió de complemento a las otras técnicas aplicadas, robusteció la triangulación y permitió que la investigación tuviera mayor credibilidad en tanto que se consideró la participación de cada uno de los actores que componen el centro educativo.

En ese sentido, la información obtenida de las encuestas también servirá para que los tomadores de decisiones del complejo educativo, analicen los resultados y les sirva de parámetros

para fortalecer las estrategias y actividades encaminadas a alcanzar una convivencia inclusiva al interior de su escuela.

#### **4.2 Método de investigación: Estudio de caso**

Para Yin (1984) citado por Balcázar, Nava et al. (2013) el estudio de caso es un “método de investigación centrado en el estudio holístico de un fenómeno contemporáneo, dentro de un contexto real, en el que los límites entre el fenómeno y su contexto no son claros y requieren múltiples fuentes de información” (p.163).

Por su parte, Tellis (1997) citado por Balcázar, Nava et al. (2013), lo define como

Una aproximación dentro de la investigación de tipo cualitativa, que se utiliza para estudiar a profundidad una persona o un conjunto de individuos a lo largo de cierto periodo, con la finalidad de recopilar información vívida y personal de los integrantes del estudio (p.162).

Jiménes y Comet (2016) afirman que el estudio de caso es amigable con las investigaciones de corte cualitativo, por tratarse de temas que son únicos y que tienden a determinadas características que ameritan un estudio profundo y un acercamiento más real del contexto donde se desarrolla el fenómeno a investigar.

Por lo anterior, son diversas las razones que llevaron a la selección del estudio de caso como método de la presente investigación: primero, este método, permite según Shaw (1999) citado por Martínez (2006), acercarse al fenómeno de estudio para poder descubrir, interpretar y comprender desde la perspectiva de los participantes la realidad social en la que está inmerso el fenómeno que interesa estudiar; segundo, porque a través de él se pueden obtener, del objeto de estudio, datos ricos en detalles a partir de la descripción vívida de las personas involucradas en el proceso. (Balcázar, Nava et al., 2013); y tercero, porque el estudio de caso permite comprender de manera particular un caso específico y tratar de comprender las particularidades o características de dicho caso.

En la misma línea, se seleccionó el diseño de estudio de caso por presentar, según Martínez y Sánchez (1995) citado por Muñoz y Muñoz (2000), las siguientes características:

1. El caso supone un “ejemplo particular”. El Complejo Educativo Distrito Italia es uno de los 1,800 centros escolares que pertenecen desde el 2011 al Proyecto de Escuelas Inclusivas de Tiempo Pleno del Ministerio de Educación y Tecnología. Además, ha destacado a nivel nacional y ha sido reconocido a nivel internacional por su trabajo de prevención de la violencia escolar. Se seleccionó a este centro de estudios porque, en un primer acercamiento, al conversar con diferentes miembros de la comunidad educativa estos expresaron que uno de los factores determinantes para mantener la escuela libre de violencia, a pesar de estar en una zona en la que el control de las maras y pandillas ha predominado, es, por una parte, el trato que se les da a los estudiantes y, por otra, el trabajo que el director estaba llevando a cabo. Esto fue determinante para decidir centrar la investigación en esta institución y enfocar la mirada en la gestión escolar y en el tipo de convivencia que dentro de la escuela se vive y si esta presenta rasgos inclusivos.
2. Exige un “examen holístico intensivo y sistematizado”, lo que requiere de un estudio de manera integrada para llegar a una comprensión profunda del fenómeno.
3. Necesita de la “obtención de información” desde múltiples perspectivas, lo que permitió dar voz a todos los miembros de la comunidad educativa desde la realidad que los rodea, con lo que se logró que las perspectivas de análisis fueran más diversas.
4. Implica la “consideración del contexto”, importante para entender por qué el fenómeno se desarrolla de una manera y no de otra. Para el caso, El Distrito Italia es un Asentamiento Urbano Popular (AUP) con un nivel de precariedad “baja” Briones (2010). El Mapa de pobreza de El Salvador define a la comunidad como un espacio donde se concentra la pobreza urbana y donde se materializa la exclusión social evidenciada en la presencia y con-

trol que las pandillas ejercen en la zona y que son motivo de la cobertura que los medios de comunicación hacen sobre dicha comunidad.

5. Se constituye en “estrategia” que se encamina a la “toma de decisiones”. La potencialidad de esta metodología radica en su capacidad de generar descubrimientos para proponer iniciativas de acción. Con la investigación se pretende generar insumos para nuevas políticas educativas propuestos desde el corazón de las escuelas.

#### **4.3 Tipo de estudio de caso**

Son diversos los tipos de estudios de casos. Por ello, atendiendo a la naturaleza, objetivos y preguntas de investigación, el estudio de caso que se ha llevado a cabo es de tipo único, descriptivo e interpretativo. Es único atendiendo el número de casos Stake (2006), volviéndose el complejo educativo en su totalidad nuestra unidad de análisis y es descriptivo e interpretativo sugeridos por Pérez Serrano (1994) citado por Balcázar, Nava et al. (2013) ya que, por una parte, se busca explicar detalladamente el fenómeno de estudio y, por otra, se pretende utilizar los datos para apoyar supuestos teóricos pues los estudios de caso de tipo interpretativo son “descripciones ricas y densas, que aportan datos descriptivos para desarrollar categorías conceptuales para ilustrar, defender y desafiar presupuestos teóricos difundidos antes de recoger datos”. Pérez Serrano (199) citado por Nava et al. (2013).

#### **4.4 Dimensiones, categorías e indicadores para el análisis de la información.**

Para el desarrollo de la investigación se establecieron dos grandes dimensiones de análisis como lo son la gestión escolar y la convivencia inclusiva. Estas dimensiones se amparan en el marco teórico que respalda el estudio. De estas dimensiones se desprenden las categorías de análisis así como los indicadores a observar en el trabajo de campo.

A continuación, se presenta la matriz donde se detallan de manera general las dimensiones, categorías de análisis, indicadores e informantes, así como las técnicas con las que se explo-

rá cada indicador. Luego, se presenta la matriz donde se detalla la dimensión Gestión Escolar, junto con sus tres categorías de análisis, los indicadores y las preguntas para cada indicador.

La dimensión Convivencia Inclusiva se ha subdividido en tres matrices: la primera, muestra la categoría uno junto con sus indicadores y las preguntas orientadoras para explorar cada indicador; la segunda, muestra la categoría dos; y, la tercera, presenta la categoría tres.

Dimensión	Categorías	Indicadores	Informantes	Técnica
Gestión escolar	Mecanismos de participación de todos los sectores	Creación de comités de apoyo educativo.	Consejo Directivo Escolar/ Padres y madres de familia y docentes	Entrevista en profundidad
		Involucramiento de los distintos actores en los comités de apoyo educativo	Consejo Directivo Escolar/ Padres y madres de familia y docentes	Entrevista en profundidad
		Elección de los miembros del CDE	Consejo Directivo Escolar/ Padres y madres de familia y docentes	Entrevista en profundidad
	Gestión socio comunitaria	La escuela tiene proyectos de beneficio educativo para la comunidad	Padres y madres de familia/ Estudiantes/ Docentes/ Consejo Directivo Escolar	Entrevistas/ Grupos de discusión
		La comunidad apoya los proyectos e iniciativas de la escuela	Padres y madres de familia/ Estudiantes/ Docentes/ Consejo Directivo Escolar	Entrevistas/ Grupos de discusión
	Planes, normativas, programas y proyectos para el fortalecimiento de la convivencia	En el PEA se evidencia un enfoque formativo e inclusivo	Las normativas y manuales de convivencia tienen un enfoque formativo	PEA
			Plan de convivencia y reglamento de disciplina	Análisis de documentos
Convivencia Inclusiva	Participación de todos	Creación de directiva de grado	Estudiantes/Docentes	Entrevistas/Encuestas
		Creación de los comités de grado	Estudiantes/Docentes	Entrevistas/Encuestas
		Liderazgos rotativos	Estudiantes/Docentes	Entrevistas/Encuestas
		Espacios para el diálogo	Estudiantes/Docentes	Entrevistas/Encuestas
		Trabajo colaborativo en el aula	Estudiantes/Docentes	Entrevistas/Encuestas
	Cuidado	Cuidado físico: promoción de actividades físicas que contribuyan a la salud	Estudiantes/Docentes/padres y madres de familia	Entrevistas/Encuestas
		Cuidado emocional: actividades que promuevan el incremento de la autoestima.	Estudiantes/Docentes	Entrevistas/Encuestas
		Buen trato	Estudiantes/ Docentes/padres y madres de familia	Encuesta/Entrevista
	Reconocimiento de todos	Logros de todos los estudiantes	Estudiantes/Docentes/padres y madres de familia	Entrevistas/Encuestas
		Desarrollo de capacidades	Estudiantes/Docentes	Entrevistas/Encuestas
		Atención a las necesidades personales y de aprendizaje	Estudiantes/Docentes	Entrevistas/Encuestas
		Valoración de todos	Estudiantes/Docentes/ padres y madres de familia	Entrevistas/Encuestas

Tabla 1: Matriz de dimensiones.

DIMENSION 1: GESTIÓN ESCOLAR									
N°	Preguntas	Categoría 1: Mecanismos de participación de todos los sectores				Categoría 2: Gestión socio-comunitaria		Categoría 3: Planes, normativas, programas y proyectos para el fortalecimiento de la convivencia	
		11: Creación de comités de apoyo educativo.	12: Involucramiento de los distintos actores en los comités de apoyo educativo	13: Elección de los miembros del CDE	14: Las problemáticas del centro escolar son discutidas en conjunto	15: Las soluciones a las problemáticas del centro escolar son discutidas e conjunto.	16: La escuela tiene proyectos de beneficio educativo para la comunidad	17: La comunidad apoya los proyectos e iniciativas de la escuela	18: En el PEI, se evidencia un enfoque formativo e inclusivo
1	¿En cuál de las funciones del CDE participa?	X	X	X					
2	¿El centro escolar cuenta con comités de apoyo educativo? ¿Cuáles?	X	X						
3	¿Cómo se conforman los comités de apoyo educativo?		X						
4	¿Cuáles son los mecanismos que garantizan la participación de los padres de familia?		X						
5	¿Todos los miembros del equipo directivo están invitados, asisten y contribuyen a las reuniones del CDE?				X				
6	¿Los miembros del equipo directivo identifican y presentan problemáticas que afectan al centro escolar?				X				
7	¿Los miembros del equipo directivo presentan propuestas de solución a las problemáticas que afectan al centro escolar?					X			
8	¿Qué proyectos ejecuta o planifica la escuela para fortalecer la convivencia?								
9	¿La escuela tiene proyectos de beneficio educativo para la comunidad? ¿Cuáles?					X			
10	¿En qué actividades que no sean educativas se involucra o colabora la escuela con la comunidad?						X		
11	¿Cómo se abordan los problemas de indisciplina dentro del centro escolar?								X
12	¿De qué manera la escuela recibe apoyo de la comunidad?						X		
13	¿Los manuales de disciplina y normativas poseen un carácter formativo e inclusivo?								X
14	¿En el PEI se evidencia un enfoque formativo e inclusivo?							X	

Tabla 2: Matriz de preguntas dimensión uno. Categorías uno, dos y tres

DIMENSIÓN 2: CONVIVENCIA INCLUSIVA						
No	Preguntas	Categoría 1: Participación de todos				
		I1: Creación de directivas de grado	I2: Creación de los comités de apoyo	I3: Liderazgos rotativos	I4: Trabajo colaborativo en el aula	I5: Espacios para el diálogo
1	¿Es habitual el trabajo en equipo en el salón de clase?			X		
2	¿Cómo se forman los equipos de trabajo en el aula?			X	X	
3	¿Cómo se forma la directiva de grado?	X				
4	De qué manera se promueve un liderazgo rotativo dentro del salón de clases?			X		
5	¿El equipo docente se siente cómodo a la hora de pedir asesoramiento a sus compañeros en temas relacionados con la enseñanza y el aprendizaje?					X
6	¿El equipo docente se siente cómodo hablando con sus compañeros acerca de las dificultades que tienen en las relaciones con los estudiantes?					X
7	¿El equipo docente/directivo se da cuenta de cuándo sus compañeros están estresados o tienen dificultades, y les ofrece su apoyo?					X
8	¿Las dificultades en la colaboración entre el equipo educativo pueden ser discutidas y resueltas de forma constructiva?					X
9	¿El equipo educativo se siente cómodo a la hora de expresar desacuerdos en las reuniones?					X
10	¿En el salón de clases hay otros comités diferentes a la directiva de grado?		X		X	
11	¿De qué formas específicas se promueve el trabajo colaborativo en el salón de clases?				X	

Tabla 3: Matriz de preguntas dimensión dos, categoría uno.

DIMENSIÓN 2: CONVIVENCIA INCLUSIVA				
No	Preguntas	Categoría 2: cuidado		
		I6: Cuidado físicos	I7: Cuidado emociona	I9: Buen trato
1	¿De qué manera se actúa cuando un estudiante presenta un problema personal, de aprendizaje o familiar?		X	
2	¿Qué tipo de actividad física se promueve? ¿con qué objetivo?	X		
3	¿De qué manera se intenta aumentar la autoestima de los estudiantes?		X	
4	¿Considero que el trato que recibo de mis profesores es respetuoso, amable y justo?			X
5	Cómo describiría la relación entre: Director-docentes; docentes-docentes; docentes-estudiantes; estudiantes-estudiantes			X

Tabla 4: Matriz de preguntas dimensión dos, categoría dos.

DIMENSIÓN 2: CONVIVENCIA INCLUSIVA					
No	Preguntas	Categoría 3: Reconocimiento de todos			
		I10: Se reconocen los logros de todos los estudiantes	I11: Se desarrollan y potencian todas las capacidades	I12: Atención a las necesidades	I13: Valoración de todos
1	Los profesores no tienen favoritos entre los estudiantes.				x
2	Creo que los profesores son justos cuando elogian a un estudiante.				x
3	Creo que los profesores son justos cuando castigan a un estudiante				x
4	Mis profesores valoran más mi esfuerzo que las notas obtenidas en los exámenes	x	x		x
5	A los profesores no les importa si los estudiantes se equivoquen en sus trabajos escolares, siempre y cuando se esfuercen.	x	x		x
6	Los profesores <b>están</b> interesados en escuchar mis ideas		x		x
7	¿De qué manera se <b>actúa</b> cuando un estudiante presenta un problema personal, de aprendizaje o familiar?			x	

Tabla 5: Matriz de preguntas dimensión dos, categoría tres.

#### 4.5 Tipo de muestreo

Atendiendo a las características de la investigación el tipo de muestreo seleccionado fue no probabilístico decisonal sugerido por Eisenhower, Jimenez & Giler (2018). La selección de los informantes claves se realizó de acuerdo a los siguientes criterios establecidos por las investigadoras:

**Estudiantes:** Que cursan tercer ciclo.

**Equipo directivo:** Estar juramentados como miembros del CDE.

**Docentes:** Que impartan clases en tercer ciclo.

**Padres y madres de familia:** Que estuviesen presentes al momento de realizar el trabajo de campo.

**Documentos institucionales:** Que evidencian el enfoque con que se trabaja la convivencia dentro del complejo educativo.

#### 4.6 Informantes claves

Como informantes claves se seleccionó a todos los miembros del consejo directivo escolar, los estudiantes de tercer ciclo de los turnos matutino y vespertino, director, docentes (de primero, segundo, tercer ciclo) y padres y madres de familia. Se buscó contar con las diferentes voces de los miembros que componen la comunidad educativa ya que como bien se ha explicado dentro de las herramientas teóricas es la comunidad en su conjunto la que hace vida de la cultura escolar, de aquí la importancia de cada uno de informantes seleccionados.

1. *Estudiantes.* Se seleccionó a los estudiantes de tercer ciclo por contar con mayor experiencia con respecto a los de primer ciclo sobre la convivencia que se da en su centro escolar y, esto es debido a que en una conversación previa con el director, él afirmaba que en su mayoría los estudiantes están en la institución desde parvularia. Además, se seleccionó el tercer ciclo por ser en esta etapa en la que los estudiantes tienen contacto con un mayor número de docentes pues diferentes maestros imparten las distintas materias. Con lo anterior, las relaciones interpersonales ya no se limitan únicamente a la relación entre compañeros y un solo docente.
2. *Miembros del Consejo Directivo Escolar.* Se seleccionó al equipo directivo como informante clave pues parte de los objetivos de la investigación es indagar cómo desde la gestión escolar se pueden posibilitar espacios de convivencia inclusiva y es el equipo directivo el responsable de dirigir, proponer y establecer las líneas sobre las que se desarrollará el trabajo escolar.
3. *Docentes.* Se seleccionó a 18 docentes, procurando entrevistar a todos los que atienden tercer ciclo y cuidando que el resto de docentes representara a parvularia, primero y segundo ciclo y a los docentes a cargo de los proyectos que la escuela ofrece. La participación de los docentes se vuelve fundamental para indagar sobre la calidad de las relaciones

interpersonales que se viven en la escuela y, principalmente, sobre cómo desde el trabajo que estos llevan a cabo con los estudiantes se pueden estar fortaleciendo o no vínculos afectivos que contribuyan a la mejora del clima escolar.

4. *Padres y madres de familia:* La selección se realizó aprovechando las circunstancias de que esta es una escuela abierta; siempre había presencia de madres de familia al interior de la escuela, ya sea apoyando a preparar material didáctico a los docentes, comprando algunos productos que en la escuela se venden o esperando a sus hijos en los pasillos. Con ello, se evitó que estos informantes fuesen seleccionados por el equipo directivo.
5. *Documentos institucionales:* que evidencian el enfoque con que se trabaja la convivencia dentro del complejo educativo. Se analizó el manual de convivencia y el plan de mejora pedagógico 2020.

#### **4.7 Técnicas e instrumentos de recolección de información**

Con la finalidad de recabar, comprender e interpretar la información proporcionada por los informantes, las técnicas utilizadas para desarrollar la investigación han sido diversas. Con ello se buscó darle a la investigación mayor solidez a través de la triangulación desde los diferentes miembros de la comunidad educativa.

Las técnicas e instrumentos que se utilizaron para la recolección de información se detallan a continuación:

##### **a) Técnicas**

- Encuesta a estudiantes de tercer ciclo.
- Entrevistas individuales semiestructuradas a docentes, padres y madres de familia, director y miembros del CDE.
- Análisis de documentos institucionales (Manual de Convivencia Escolar y Plan de Mejora Pedagógico 2020).

- Grupos de discusión a madres y padres de familia de parvularia.

#### **b) Instrumentos**

- *Cuestionario*
- *Guías de preguntas*
- *Lista de cotejo*
- *Encuesta a estudiantes de tercer ciclo:* Se elaboró un cuestionario de 20 ítems con preguntas cerradas de opción múltiple para obtener información que permitiera crear un panorama general a partir de las percepciones de los y las estudiantes respecto a la convivencia que se vive específicamente dentro del salón de clase. Interesó indagar aspectos sobre la participación, la calidad de las relaciones, el cuidado, el reconocimiento y la valoración del otro. Cada encuesta tenía asignado un código que identificaba el grado, sección y el número correlativo (7A01). Este mismo código lo contenía una nota informativa y aclaratoria que se le entregó posteriormente a cada estudiante una vez finalizada la encuesta. En ella, se informaba al padre de familia que su hijo había participado en el llenado de una encuesta con fines académicos pero, también, se aclaraba que de no estar de acuerdo con dicha participación podía firmar la nota y el estudiante se la entregaría a su maestro encargado, quien nos lo haría saber a las investigadoras para retirar y devolver la encuesta a dicho estudiante y así no tomar en cuenta sus respuestas. Para la aplicación de la encuesta, en un primer momento, se pensó utilizar Google Forms pero, ante las dificultades de red que tenía el complejo educativo se decidió aplicarla de manera física (ver anexos) y luego las investigadoras pasarían la información íntegra a la plataforma antes señalada.

Con la intención de dar mayor sustento teórico al estudio el cuestionario para realizar la encuesta a los estudiantes de tercer ciclo, fue creado en su mayoría a partir de indicadores propues-

tos en el “Índice de Inclusión” de Tony Booth y Mel Ainscow (2015). El resto de ítems fueron creación propia.

Para el ejercicio se seleccionaron algunos ítems propuestos en el cuestionario 3 y 4 “Mi Centro Escolar” dirigido a estudiantes de 2° ciclo de Enseñanza Básica/Primaria y Enseñanza Media/Secundaria.

Se seleccionó únicamente aquellos ítems que respondieran a las categorías de análisis de la investigación y por estar dirigidos a evaluar la relación docente-alumno, se hicieron modificaciones que les permitieran relacionar a los alumnos el ítem con los docentes que los atienden. A continuación, se detallan los ítems seleccionados según la categoría en la que fueron ubicados.

Categoría	Ítems
Participación de todos y todas	Mis profesores promueven el trabajo colaborativo entre los estudiantes
	Las normas de clase se elaboran en conjunto entre el docente y los estudiantes.
Cuidado	Cuando no asisto a clases, mis profesores se interesan por saber qué me ha pasado.
	Mis profesores rechazan a los estudiantes por cómo se visten, donde viven o por quiénes sean sus amigos.
	Me siento bienvenido en mi centro escolar.
	El trato entre los profesores es respetuoso y amable.
	En el centro escolar se organizan actividades físicas que tengan como objetivo la salud física y la recreación.
	En mi salón de clase los estudiantes se ayudan unos a otros.
Reconocimiento de todos y todas	Mis profesores tienen favoritos entre los estudiantes
	Mis profesores elogian a quien se lo merece.
	Mis profesores son justos cuando castigan a un estudiante.
	Mis profesores valoran más mi esfuerzo que las notas obtenidas en los exámenes.
	Mis profesores están interesados en escuchar mis ideas.
	Mis profesores se preocupan y apoyan a los estudiantes con bajo rendimiento escolar.

*Tabla 6: Preguntas retomadas del Index*

- *Entrevistas individuales semi-estructuradas:* Estas se llevaron a cabo con el director, padres y madres de familia, docentes y los miembros que componen el Consejo Directivo Escolar (CDE). Las entrevistas tenían la finalidad de reconocer particularidades en la forma de llevar a cabo la gestión escolar y cómo estas particularidades pueden estar generando o no espacios de convivencia inclusiva. Las preguntas a responder dentro de las entrevistas correspondían a las categorías de mecanismos de participación y la integración de la escuela con la comunidad, las cuales se enmarcan dentro de la dimensión de gestión escolar. Para llevar a cabo las entrevistas se elaboraron cuatro guías de preguntas generadoras: una para docentes, otra para el director, otra para padres y madres de familia y una para los miembros del CDE (ver anexos).
- *Análisis de documento:* En un inicio se planificó hacer una revisión teórica del Manual de Convivencia Escolar, Plan Escolar Anual (PEA) y el Plan de Mejora a fin de conocer el enfoque con que se concibe la convivencia escolar en la institución. Cabe mencionar que solo se tuvo acceso al Manual de Convivencia Escolar y Plan de Mejora Pedagógico. Por ser la institución parte del Proyecto de Escuelas Inclusivas de Tiempo Pleno, se buscó encontrar elementos dentro de los documentos institucionales antes mencionados que pudieran dar indicios de una convivencia con enfoque inclusivo. Para la revisión documental se elaboró una lista de cotejo que se ampara en las categorías de participación y cuidado (Ver anexo).
- *Grupos de discusión:* Se realizaron dos grupos de discusión con madres de familia de parvularia, a quienes se les consultó aspectos relacionados al trabajo del CDE y la relación que tienen con la maestra encargada de sus hijos así como la relación entre los diferentes miembros del complejo educativo.

A continuación, se presenta una tabla con las diferentes técnicas, instrumentos, informantes claves y los criterios que se utilizaron para la selección de estos.

<b>Técnica</b>	<b>Instrumento</b>	<b>Informantes claves</b>	<b>Muestra</b>	<b>Criterios de selección</b>
Encuesta	Cuestionario	Estudiantes de tercer ciclo	Según las nóminas de cada sección.	Estudiantes presentes el día de la aplicación del cuestionario
<b>Entrevistas individuales semiestructuradas</b>	Guías de preguntas	Director	1	Titular
		Docentes	18	Ser parte de la planta oficial docente
		Miembros del CDE	10	Estar juramentados como miembros del CDE
		Padres y madres de familia	5	Su selección fue al azar, padres y madres de familia presentes en la institución durante el periodo que duró la recolección de información
<b>Análisis de documentos</b>	Lista de cotejo	Manual de convivencia escolar/ PEA/ Plan de Mejora	3	Documento oficial del centro escolar
Grupos de discusión	Lista de preguntas	Madres y padres de familia	12	Madres de familia presentes en la escuela al momento de la visita

*Tabla 7: Técnicas e informantes.*

#### **4.8 Validación de instrumentos**

Atendiendo a la naturaleza de las técnicas, la validación se realizó de la siguiente manera:

a) La validación por jueces: la revisión la realizaron expertos catedráticos de la universidad que se encargaron de revisar las guías de entrevistas, lista de cotejo y cuestionario, así como sus respectivos protocolos de aplicación. A partir de las valoraciones y observaciones que ellos hicieron, se contó con una perspectiva más clara y se procedió a realizar los ajustes pertinentes, para

garantizar que las preguntas abordadas en cada instrumento realmente respondieran a los intereses de la investigación.

b) La validación en campo: se seleccionó un grupo de diez estudiantes de tercer ciclo del turno matutino a los que se les pidió que resolvieran la encuesta y que señalaran aquellos ítems que consideraban no estaban claros. Esta validación se complementó con la validación por jueces con lo que se trató de evitar interpretaciones equivocadas y de esta forma comprobar que el cuestionario mediría en realidad lo que se deseaba.

#### 4.9 La Triangulación

Se realizaron las siguientes triangulaciones:

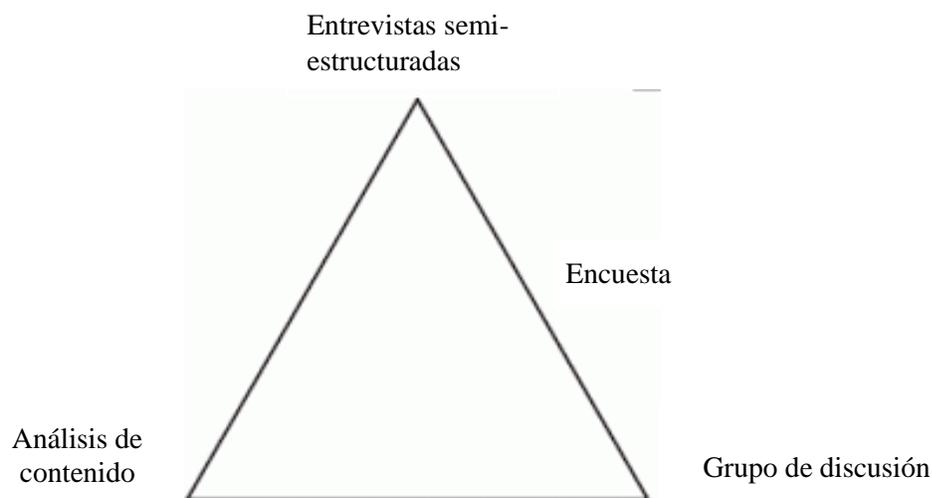
a) De informantes, ya que se consideró al equipo directivo, documentos institucionales, docentes, estudiantes y madres y padres de familia.



Figura 3. Triangulación de informantes.

b) Técnicas de recolección de información, dentro de las cuales se contemplaron entrevistas individuales semiestructuradas, análisis de documentos, grupos de discusión y encuesta, lo que permitió que el grado de confianza de los datos fuera alto y poder realizar un contraste entre las diferentes voces de los informantes. Este proceso planteado permitió, por una parte, establecer

recurrencia, convergencia y divergencia en las conclusiones al analizar el problema con mayor amplitud, diversidad e imparcialidad. Y, por otra parte, permitió el enriquecimiento de los hallazgos, el análisis, las conclusiones y recomendaciones



*Figura 4. Triangulación de informantes.*

#### **4.10 Trabajo de campo**

El trabajo de campo se desarrolló en tres etapas que se detallan a continuación:

Primera etapa: luego de las visitas que se realizaron a manera de sondeo en la etapa que se explica en la descripción del fenómeno y una vez revisada la información brindada por los informantes, hubo un centro escolar que llamó la atención por el rol decisivo que ha jugado, según los docentes, el equipo directivo para mantener relaciones armoniosas con todos los miembros de la comunidad educativa. Esto llevó a realizar una segunda visita a esta escuela para contar con un panorama general y, hasta cierto punto, superficial de lo que en ella acontecía.

Esta visita fue determinante para cambiar el enfoque de la investigación y centrar la mirada en la convivencia que se está desarrollando y cuál ha sido el rol de la gestión escolar en el tipo de relaciones, que se están estableciendo entre los diferentes miembros de la comunidad educativa.

El complejo educativo seleccionado fue el Distrito Italia, ubicado en el municipio de Tonacatepeque. En esta segunda visita, se realizaron ocho entrevistas en el mes de agosto. Esta fase fue determinante al momento de tomar decisiones metodológicas y decidir como método de investigación el estudio de caso de tipo único ya que no se pretende hacer comparaciones, sino estudiar las particularidades de este complejo educativo que ha sido reconocido tanto a nivel nacional como internacional.

Segunda etapa: Ya con el diseño de la investigación en forma, se realizó una tercera visita al complejo educativo en las fechas del 7 al 16 de octubre. En esta etapa se realizaron ocho entrevistas y un grupo de discusión. Durante todo este tiempo, aunque no era parte de las técnicas seleccionadas para la recolección de información se vio la necesidad de tomar notas de aspectos observados que se consideraron importantes sobre el tipo de relaciones que se daban entre los diferentes miembros de la comunidad fuera del momento de las entrevistas; es decir, en la cotidianidad de la jornada escolar. Esto fue posible gracias a que cuando no se estaban haciendo entrevistas o grupos de discusión se permaneció en el centro escolar observando en los distintos espacios.

Tercera etapa: también llamada fase de complemento, se llevó a cabo del 3 al 7 de febrero. Esta etapa, en un inicio, se planteó realizarla siempre en el mes de octubre, antes de finalizar el año escolar; sin embargo, debido a problemas de clima hubo suspensión de clases y ya no se pudo desarrollar esta fase por lo que fue necesario retomarla a inicios del siguiente año escolar.

En esta etapa se realizaron 10 entrevistas, se revisó el Manual de Convivencia, el Plan de Mejora Pedagógico y se aplicó la encuesta a los estudiantes del tercer ciclo.

## **4.11 Procesamiento y análisis de la información**

### **4.11.1 Codificación**

Una vez realizadas las encuestas se procedió a la transcripción íntegra de las entrevistas. Luego se procedió a dar lectura a cada una de ellas y a señalar con colores distintivos las categorías e indicadores de análisis. Para el proceso de codificación se elaboraron matrices en las que se vaciaron los datos encontrados.

### **4.11.2 Procesamiento de datos cuantitativos**

Aunque en un primer momento no se contempló incorporar metodología cuantitativa, luego de una primera etapa de trabajo de campo en el mes de agosto y del ejercicio de predefensa, se decidió pasar una encuesta a una muestra del total de la comunidad estudiantil para contrastar la información recabada con algunos miembros de la comunidad educativa.

La encuesta se vio como una oportunidad para que el complejo contara con un diagnóstico sobre la convivencia inclusiva desde el punto de vista de los estudiantes. Esta es la primera escuela a nivel nacional en contar con un diagnóstico de este tipo, por lo que aporta a la tesis elementos novedosos y al mismo tiempo ofrece un instrumento con el que las escuelas puedan o quieran a futuro indagar en los procesos de convivencia al interior de sus centros educativos.

Para la realización de la encuesta se seleccionó a los estudiantes del tercer ciclo de los turnos matutino y vespertino. Entre las razones para escoger a este segmento de la población estudiantil se encuentra que en tercer ciclo las dinámicas dentro de los salones de clases cambian, los atienden no solo uno, sino varios profesores de acuerdo con cada materia lo que posibilita que puedan compartir y relacionarse con distintos docentes. Otra razón fue que la mayor parte de estos estudiantes han estado en dicha escuela desde parvularia y han tenido la experiencia de convivir en ella por muchos años. Además, en diálogo con el consejo de docentes, expresaban que en

esta etapa los problemas de indisciplina se complican por los cambios biológicos debido a la transición a la pubertad y porque son más vulnerables ante los riesgos de violencia que rodean a la escuela.

Para la elaboración del instrumento, se tomó la dimensión de convivencia inclusiva ya que interesaba indagar con los estudiantes aquellas prácticas que fomentan la participación de todos/as, el cuidado físico y emocional, el buen trato y el reconocimiento y valoración de todos/as como manifestaciones de una convivencia inclusiva en el centro escolar. En función de cada una de estas categorías y de los indicadores correspondientes a cada una, se elaboró un total de 20 preguntas cerradas y de opción múltiple, en las que se procuró utilizar un lenguaje sencillo y de fácil comprensión para los encuestados (ver anexo).



*Figura 5: Convivencia inclusiva y sus categorías de análisis.*

Para cada una de las categorías representadas en el esquema se redactaron preguntas específicas que se detallan a continuación:

Categoría	Pregunta
Participación de	Mis profesores promueven el trabajo colaborativo entre los estudiantes

todos y todas	Las normas de clase se elaboran en conjunto entre el docente y los estudiantes.
	Mis profesores involucran a los padres de familia en las actividades del aula.
	Mis maestros promueven la resolución de conflictos de forma pacífica y a través del diálogo.
Cuidado	Cuando presento un problema personal, de aprendizaje o familiar, recibo apoyo por parte de mis profesores.
	El trato que recibo de mis profesores es justo, respetuoso y amable.
	Cuando no asisto a clases, mis profesores se interesan por saber qué me ha pasado.
	Mis profesores rechazan a los estudiantes por cómo se visten, dónde viven o por quiénes sean sus amigos.
	Me siento bienvenido en mi centro escolar.
	El trato entre los profesores es respetuoso y amable.
	En el centro escolar se organizan actividades físicas que tengan como objetivo la salud física y la recreación.
	En mi salón de clase los estudiantes se ayudan unos a otros.
	Mis profesores organizan convivios para fortalecer los lazos de amistad con los estudiantes.
	Mis profesores se dirigen a todos los estudiantes por su nombre, evitando los apodosos y animan a que el resto de estudiantes lo haga.
Reconocimiento de todos y todas	Mis profesores tienen favoritos entre los estudiantes
	Mis profesores elogian a quien se lo merece.
	Mis profesores son justos cuando castigan a un estudiante.
	Mis profesores valoran más mi esfuerzo que las notas obtenidas en los exámenes.
	Mis profesores están interesados en escuchar mis ideas.
	Mis profesores se preocupan y apoyan a los estudiantes con bajo rendimiento escolar.

*Tabla 8: Categorías y preguntas de encuesta.*

El trabajo de recolección de datos se llevó a cabo en dos jornadas: matutina y vespertina. Se visitó cada uno de los grados seleccionados, se explicó a los estudiantes el propósito de la encuesta y se les pidió ser sinceros en tanto a la selección de las variables de respuesta que eran: siempre, a veces y nunca. Una vez se contó con las encuestas en físico, se procedió a pasarlas al formato de Google Forms para facilitar el procesamiento y obtención de los resultados.

### 4.11.3 Procesamiento de datos cualitativos

Una vez validado los instrumentos se procedió a realizar todas las entrevistas, a realizar los grupos de discusión, el análisis de documentos y tomar notas de lo observado. Finalizado el trabajo de campo, se hizo la transcripción de las grabaciones de todas las entrevistas y los grupos de discusión.

Para identificar a cada uno de los informantes no se utilizó sus nombres. Cada entrevista fue codificada para identificar a qué actor clave pertenece la información recabada.

Código	Significado
<b>PP-F</b>	Profesor Parvularia- femenino
<b>PPC-F</b>	Profesor Primer Ciclo- femenino
<b>PPC-M</b>	Profesor Primer Ciclo- masculino
<b>PSC-F</b>	Profesor Segundo Ciclo- femenino
<b>PSC-M</b>	Profesor Segundo Ciclo- masculino
<b>PTC-F</b>	Profesor Tercer Ciclo- femenino
<b>PTC-M</b>	Profesor Tercer Ciclo- masculino
<b>PF</b>	Padre de familia
<b>MF</b>	Madre de familia
<b>EF</b>	Estudiante femenino
<b>EM</b>	Estudiante masculino
<b>MCDE-F</b>	Miembro Consejo Directivo Escolar- femenino
<b>MCDE-M</b>	Miembro Consejo Directivo Escolar- masculino

*Tabla 9: Significado de abreviaturas para identificar informantes.*

Una vez se tuvieron listas todas las transcripciones, estas fueron leídas de manera rigurosa para posteriormente organizar la información en diferentes matrices. La primera y segunda mostraban por separado la dimensión uno (gestión escolar) y la dimensión dos (convivencia inclusiva). En ambas se detallaban las categorías e indicadores, así como las respuestas obtenidas según cada informante.

Cada matriz fue revisada varias veces a fin de encontrar coincidencias y divergencias entre las respuestas de cada uno de los informantes, así como lo observado en el trabajo de campo. Esto llevó a crear una nueva matriz en donde se exponen, en una primera columna, los conceptos claves que amparan la investigación; en la segunda, el discurso que pueden estar manejando los diferentes informantes con relación a los conceptos claves; en la tercera, se muestra el informante y; finalmente, se expone una cuarta columna donde se detalla la práctica real observada o normada en los documentos institucionales.

Desde las transcripciones hasta la creación de las matrices fueron surgiendo datos que permitieron dar solidez al análisis que se puede hacer de la convivencia en este complejo educativo y el rol que ha jugado la gestión escolar.

#### **4.12 Alcances y limitaciones de la metodología seleccionada**

##### *a) Alcances*

Al haber seleccionado el estudio de caso como método de investigación se tuvo la oportunidad de explorar a profundidad el fenómeno de investigación, entender mejor las dinámicas que podrían estar afectando o no las relaciones interpersonales entre los diferentes miembros de la comunidad educativa pero, principalmente permitió hacer un contraste entre el discurso de los informantes y las prácticas normadas que se llevan a cabo al interior de la institución. Esto permitió hacer mejores recomendaciones no solo para el complejo educativo, también para propuestas de políticas educativas.

##### *b) Limitaciones*

Son dos las principales limitaciones metodológicas y estas se relacionan con el proceso de recolección de la información y la validación de instrumentos. La primera es en relación con la validación y aplicación de la encuesta, ya que a pesar de haber realizado una validación en campo del cuestionario y de haber corregido lo sugerido por los estudiantes que sirvieron de evaluado-

res, al aplicar la encuesta a los 286 estudiantes participantes de tercer ciclo, más de la mitad en cada sección afirmaban no entender el término “elogiar”. Esto tuvo como consecuencia que seis encuestados decidieran no responder la pregunta 4, dejando la duda de si el resto la respondió al azar. En consecuencia, no se tomó en cuenta las respuestas de esa pregunta para el análisis, intentando que la investigación sea lo más apegada a la verdad y evitando cualquier margen de malas interpretaciones.

La segunda limitante fue el no tener acceso a todos los documentos institucionales, ya que casi todos estos documentos solo están en poder del director y debido a sus múltiples compromisos fuera de la institución, fue imposible que se dejaran a cargo de alguien más. Con ello se dificultó el proceso de análisis ya que no se pudo hacer una valoración teórica de las formas de actuar de los miembros de la comunidad educativa que están normadas en dichos documentos.

#### **4.13 Algunos aspectos éticos**

A lo largo de todo el trabajo de investigación se han considerado aspectos éticos que las investigadoras se propusieron cumplir y cuidar con la finalidad y el compromiso social de darle a la investigación un carácter de veracidad y compromiso con la mejora del sistema educativo de nuestro país.

Los aspectos éticos han sido contemplados y cuidados desde el planteamiento del problema, al presentar evidencia que ha sido tomada únicamente de fuentes oficiales, respetando así, el carácter científico del estudio. Para el levantamiento de la información, como parte del protocolo y considerando los aspectos de transparencia, confidencialidad y veracidad se informó a todos los informantes sobre el carácter de la investigación, su objetivo y el uso que se haría de la información recolectada. Al mismo tiempo, se hizo un compromiso de devolver un informe con los resultados del diagnóstico a la escuela para que les sirva de insumo para la mejora de sus prácticas educativas. Un aspecto importante considerado fue el de respetar que por ser menores de edad los

estudiantes que participarían en el llenado de las encuestas se informó a los padres de familia sobre dicha participación, teniendo ellos la oportunidad y libertad de no estar de acuerdo y pedir que no se tomaran en cuenta sus respuestas. Para ello, se le envió a cada padre de familia o encargado una nota aclaratoria, la cual, ellos tenían la posibilidad de enviar nuevamente firmada al docente y sería este último quien se encargaría de comunicar la decisión del padre de familia. Cabe aclarar que cada encuesta estaba codificada para su fácil identificación.

Las consideraciones éticas también se tuvieron en cuenta al momento de procesar la información. Esto se evidenció en la fiel transcripción de todas las grabaciones de las entrevistas y de los grupos de discusión, así como en el llenado de las encuestas en Google Form, ya que al haberlas aplicado de forma física se requería, para el posterior procesamiento, que estas se pasaran al formato de Google. Ninguna de las encuestas fue manipulada y se respetó al cien por ciento las respuestas de los estudiantes.

Finalmente, al momento del análisis, las conclusiones y recomendaciones, estas fueron realizadas apegándose únicamente a la evidencia recolectada con la finalidad de que la investigación cumpliera con su carácter científico, apoyado en la evidencia y objetividad logrando con ello que se convierta en un insumo propositivo con miras a brindar recomendaciones que contribuyan al mejoramiento de las prácticas de convivencia en los centros escolares de El Salvador.

## **5. RESULTADOS**

En este apartado se presentan los resultados obtenidos a partir de la aplicación de las diferentes técnicas que se utilizaron para la recolección de información. Los resultados se muestran en dos esquemas en función de las dimensiones y categorías de análisis de esta investigación.

## 5.1 Dimensión Convivencia Inclusiva

La dimensión de convivencia se divide en tres categorías las cuales son: Participación de todas y todos, cuidado y reconocimiento de todas y todos. Sobre los resultados de la dimensión en su conjunto se puede decir que hace falta una mayor comprensión y valoración de una verdadera participación, colaboración y atención a las necesidades del otro. A continuación se describen los resultados más significativos según cada una de las categorías.

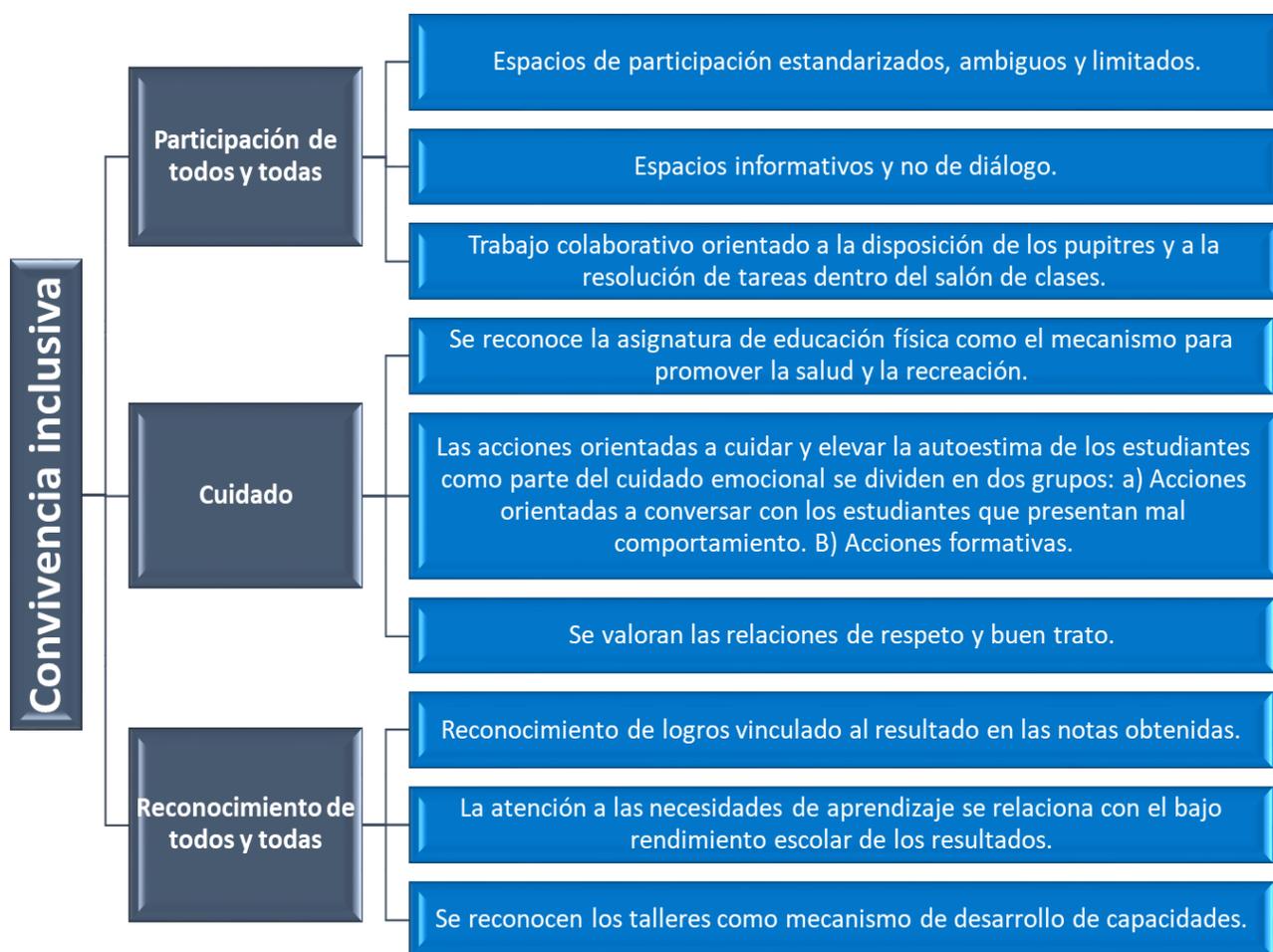


Figura 6: Resultados de la dimensión Convivencia Inclusiva.

## 5.2 Dimensión Gestión Escolar

Los principales resultados de la dimensión de gestión se centran en los esfuerzos que el equipo directivo hace para dirigir y dar continuidad a los proyectos ejecutados en el marco del tiempo extendido y de calidad en las escuelas. La gestión sigue los lineamientos institucionales del MINEDUCYT, sin embargo, la toma de decisiones está concentrada siempre en la figura del director, quien es reconocido en la comunidad educativa por su capacidad para gestionar apoyos y recursos para la escuela. En el esquema se presentan los resultados de la dimensión gestión escolar a partir de las tres categorías de análisis: Mecanismos de participación de todos los sectores, gestión socio comunitaria y planes, normativas, programas y proyectos para el fortalecimiento de la convivencia.

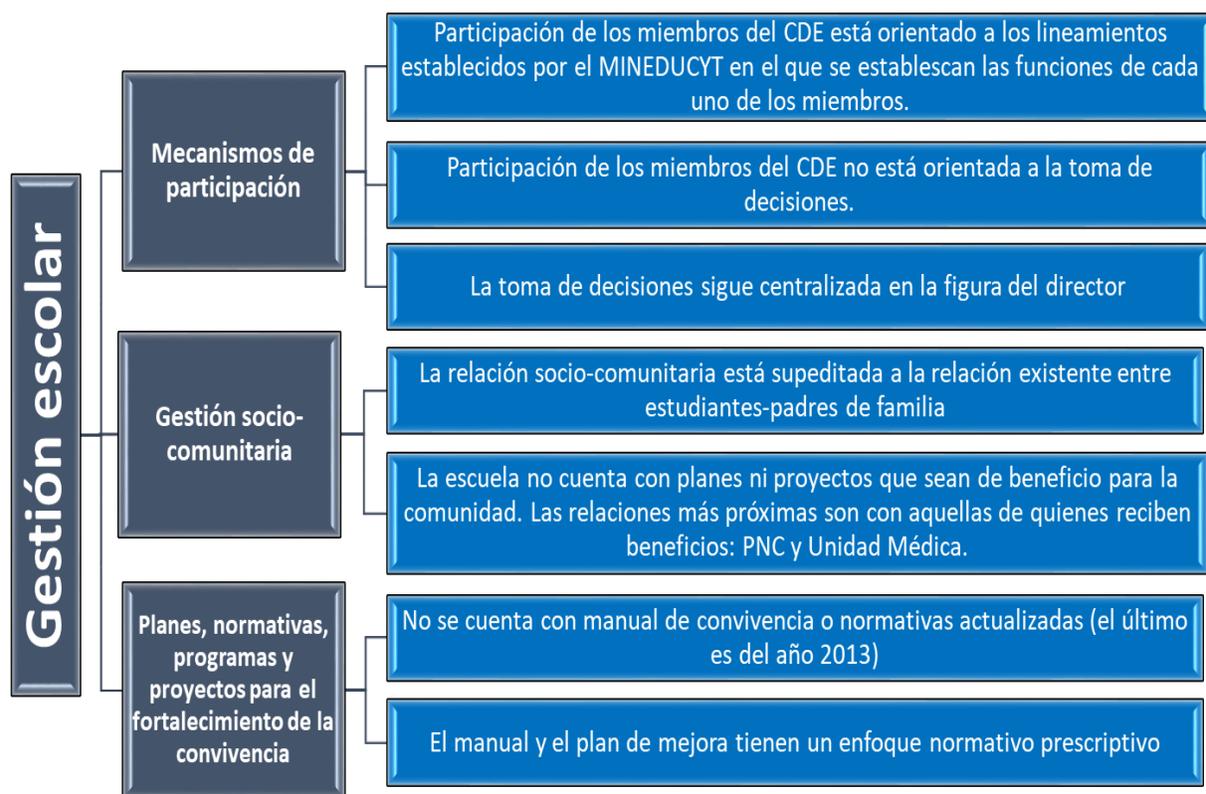


Figura 7: Hallazgos Dimensión Gestión Escolar.

## **6. ANÁLISIS**

Después de expuestos los resultados, se presenta el capítulo análisis. Para su desarrollo, se partirá de cada una de las dimensiones estudiadas y sus categorías a la luz de la teoría que fundamenta la investigación.

### **6.1 Dimensión convivencia inclusiva**

La encuesta que sirvió de diagnóstico para indagar cómo estaba la convivencia en el complejo educativo desde la perspectiva de los estudiantes, junto con las diferentes entrevistas que se realizaron a los distintos actores de la comunidad educativa y el análisis crítico que se realizó al manual de convivencia y plan de mejora resultaron muy significativos en cuanto a identificar puntos de encuentro y desencuentro que permitieron hacer un análisis más enriquecedor con miras a dar respuesta a las preguntas y objetivos de la investigación.

#### **a) Participación de todas y todos**

En esta categoría hubo aspectos importantes que llamaron la atención. Primero, sobre los espacios de participación de todas y todos los estudiantes, estos resultan ser muy limitados, ambiguos y estandarizados ya que no hay otros mecanismos de participación reconocidos por los docentes diferentes a los comités y directivas de grado, siendo esta última un requisito para tener representación al momento de la elección de los miembros del CDE. De los comités de grado, estos han sido creados como mecanismo para mantener organizados a los estudiantes y, pese a que los docentes manifiestan que estas son oportunidades importantes para que los primeros tomen decisiones, estas se reduce al espacio que otorga el comité al que pertenecen, es decir, no tienen una incidencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje ya que las decisiones que en estos comités se pueden tomar están relacionadas a actividades mecánicas como asignar los días de

limpieza, establecer la fecha de celebración de los cumpleaños, decidir qué se comerá en la celebración del día del niño, etc. En fin, ninguna decisión que tenga incidencia sobre su proceso educativo.

La participación de los estudiantes en la vida escolar no está siendo vista por los docentes como una oportunidad para desarrollar en ellos el sentido de libertad, de democracia, de responsabilidad y compromiso con el mejoramiento del espacio social en el que se encuentren, para el caso en el complejo educativo que luego les permita ser ciudadanos comprometidos con la transformación y el bienestar de la comunidad en la que viven.

Lo mismo sucede con la participación de los padres y madres de familia, esta incluso, es aún más limitada y ambigua que la de los estudiantes, ya que queda en la mayoría de los casos a criterio de los docentes el cómo y hasta qué punto permitirán el involucramiento de los padres de familia en el salón de clases y en el complejo educativo en general. Del mismo modo, el poder de toma de decisión de los padres de familia es poco o nulo, ya que en las actividades en las que se le involucran no requiere que tomen decisiones, pues su participación se ve limitada a la asistencia a reuniones, o a la ayuda que le puedan brindar al maestro encargado de su hijo o hija en la reparación de pupitres, preparación de material didáctico o en la compra de insumos para una actividad cualquiera.

Estos espacios de participación no permiten desarrollar habilidades de liderazgo y menos el que este pueda ser rotativo. Este fue un tópico que llamó la atención por la concepción que se tiene del mismo entre los diferentes docentes ya que para algunos el liderazgo es una *“habilidad que no todos traen”*, es decir, que los mismos docentes no reconocen esta habilidad en ellos mismos y por ende, creen que no se puede formar en liderazgo. Por esta razón, no puede ser rotativo.

Segundo, sobre los espacios de diálogo, estos realmente no pueden ser considerados como tal ya que pareciera ser que son más una especie de espacios informativos. Al igual que los mecanismos de participación, estos espacios de diálogo en su mayoría son estandarizados ya que todos los docentes coinciden en que el espacio que ellos más utilizan para conversar con los padres y madres de familia son las “*casas abiertas*” en donde se les entrega las notas de y se habla con aquellos padres cuyos hijos e hijas estén presentando problemas de conducta o rendimiento escolar bajo. Acá un punto que llamó a la reflexión fue el “*poco interés, que según los docentes, muestran los padre y madres de familia en las actividades escolares de sus hijos y que por ello es necesario hacer obligatoria la asistencia a las casas abiertas porque de lo contrario los padres no asistirían*”. Esta falta de interés podría ser en parte consecuencia del poco involucramiento que hacen los docentes de los padres de familia a lo largo del año escolar en actividades que requieran toma de decisiones y no solo seguir o realizar actividades mecánicas.

Tercero, el tópico de “trabajo colaborativo” llevó a una reflexión más profunda ya que los resultados mostraron una poca claridad del concepto que tienen tanto docentes como los mismos estudiantes. Esto, como elemento de una convivencia inclusiva es necesario entenderlo en su sentido más amplio ya que hay que recordar que se están formando ciudadanos, que necesariamente tendrán que participar y colaborar para la construcción de una sociedad más equitativa y si desde la escuela se enseña y se vive un concepto de colaboración tan mecánico, muy poco o nada se puede esperar del trabajo de colaboración que estos, hoy estudiantes pongan en práctica mañana como ciudadanos.

Con lo anterior, se puede afirmar que la participación así como se está entendiendo y viendo en el complejo educativo no propicia una convivencia inclusiva, queda clara la necesidad de fortalecer la participación y convertirla en una participación activa y genuina tanto de los y las

estudiantes como de los padres y madres de familia como mecanismo de búsqueda del bien común. La convivencia inclusiva se fortalece a través de la creación de espacios de diálogo, fomento del liderazgo, del trabajo colaborativo y del sentido de pertenencia que lo da una verdadera participación en donde la opinión de todos y todas sea tomada en cuenta y se vea reflejada en las decisiones importantes de transformación y mejoramiento del centro escolar.

## **b) Cuidado**

Esta categoría es una de las mejores evaluadas tanto por los estudiantes como por los diferentes miembros de la comunidad educativa, reconociendo como principal elemento el buen trato.

Uno de los aspectos que sí es bien valorado por los estudiantes es el sentirse bienvenido al centro escolar y el no sentirse juzgado por el lugar donde vive o quiénes sean sus amigos. Al conversar con los y las docentes ellos manifestaron estar conscientes que la mayoría de estudiantes tiene algún vínculo con miembros de pandillas, pero si se tratan con respeto, ellos respetan la institución lo que indica un relación más recíproca de respeto, un docente comentó *“la mayoría (estudiantes) tienen amigos o familiares pandilleros, pero si uno no los ve mal, ellos lo respetan”*

PTC-M

En cuanto a la relación entre los docentes, esta es bien valorada por todos y en las diferentes visitas no se evidenció lo contrario. Lo mismo sucedió con la relación entre los maestros y los padres de familia. Según estos últimos, el trato hacia ellos, tanto por parte de los docentes como del director es amable y respetuoso. Cabe mencionar que en su mayoría son madres de familia de parvularia las que permanecen ayudando a las maestras a tomar lecciones a los niños o a elaborar el refrigerio de estos por lo que las maestras ven en ellas una ayuda. Quedó pendiente el poder

conversar con un mayor número de padres de familia de alumnos de tercer ciclo para poder enriquecer este apartado y hacer una valoración más completa.

Sobre el trato entre los docentes y el director se puede decir que es el más fortalecido, ya que todos los docentes afirman sentirse apoyados, respetados y escuchados por el director. Esto ha sido posible gracias a que la relación trasciende de lo meramente laboral a lo personal.

Otro aspecto que llamó la atención en esta categoría es el relacionado al cuidado emocional enfocado a fortalecer la autoestima de los estudiantes. Sobre este punto se puede decir que este es atendido de diferente manera por cada docente y que se identifican actividades aisladas como parte de la iniciativa, creatividad, formación y personalidad de una sola maestra. Estas actividades aisladas pese a ser reconocidas como buenas, tanto por los padres de familia como por el mismo director, no han sido sistematizadas y mucho menos, promovidas entre el resto de docentes para que ellos también puedan aplicarlas. En cuanto al cuidado físico, este ha sido delegado al docente encargado de la materia de deporte. Si bien es cierto, que los docentes reconocen la importancia de la actividad física para mantener un buen estado de salud muestran una actitud pasiva, y al delegarle la responsabilidad únicamente a un maestro se evidencia que no hay un objetivo común ni sinergia entre colegas.

Finalmente, al abordar el tema de la ayuda hacia el otro como parte del cuidado, resaltó que los estudiantes en la encuesta puntarían muy bajo el tópico de *“En mi salón de clases los estudiantes se ayudan unos a otros”* con lo que se confirma la necesidad de indagar sobre el concepto que tienen los estudiantes de trabajo colaborativo, pues este en la categoría de participación de todos y todas fue uno de los mejores puntuados, lo que llama la atención pues la ayuda entre unos y otros, particularmente entre pares es parte del trabajo colaborativo.

Los aspectos abordados llevan a la reflexión sobre el tipo de relaciones que se están estableciendo dentro del complejo educativo, ya que las relaciones de respeto se deben dar y promover entre todos los miembros de la comunidad educativa. El cuidado implica ver en el otro a una persona igual que yo, con los mismos derechos, deberes y oportunidades. El ver al otro como mi igual y tratarlo de la misma forma en que quiero ser tratado permitirá fortalecer las relaciones interpersonales y los lazos afectivos que lleven a convivir buscando el bien común, necesario en un contexto de violencia como el que presenta el Distrito Italia.

### **c) Reconocimiento de todas y todos**

Al reflexionar sobre los resultados de la encuesta y las diferentes respuestas brindadas por los docentes en las entrevistas, se puede decir que los estudiantes no perciben que sus docentes les reconozcan su esfuerzo más que las notas obtenidas, puesto que, todas las acciones de los docentes en relación al reconocimiento de capacidades están vinculadas con las calificaciones obtenidas por los alumnos. Lo mismo sucede con las acciones orientadas a la atención de las necesidades de aprendizaje, las que en su mayoría están alineadas a que los estudiantes mejoren su rendimiento académico. Esto es en parte gracias al sistema de educación nacional, que está diseñado a valorar a los estudiantes en función de una calificación obtenida y es por ello que los docentes centran toda su atención en las calificaciones.

Así lo expresa un docente *“Mire, es feo cuando un estudiante se esfuerza y no logra la nota. Yo a ellos les ayudo dejándoles otra actividad para que lleguen a la nota promedio, por lo menos”*. PTC-M

Si bien es cierto que hay algunas actividades diseñadas para el logro de una competencia más que para alcanzar una nota, estas siguen siendo aisladas como parte de la iniciativa de un do-

cente. *“Yo cito a los padres de familia para explicarles los temas de matemática en los que sus hijos están teniendo mayores dificultades, luego les explico cómo se resuelven los ejercicios, esto lo hago con la intención de que en casa ellos también les puedan ayudar a sus hijos. No le voy a mentir, no todos los papás a los que cito vienen, pero, me conformo con que vengan algunos y les ayuden a sus hijos”*. PTC-F

Estas acciones son más atinadas ya que se atiende el proceso más que el resultado, lo que puede contribuir a que los estudiantes mejoren su rendimiento pero al mismo tiempo desarrollen competencias. Estas son el tipo de actividades que deben potenciarse ya que al mismo tiempo que contribuyen a que los y las estudiantes mejoren su rendimiento escolar, fortalecen los lazos familiares.

Sobre el desarrollo de capacidades, la mayoría de los docentes lo relacionan con los talleres impartidos en el complejo educativo. Si bien es cierto que estos talleres pueden desarrollar habilidades artísticas o de otra índole, no tienen ninguna relación con las materias impartidas lo que limita el desarrollo de ciertas capacidades de manera integral, y al no estar vinculadas con los contenidos curriculares, los estudiantes los ven como medio de emprendedurismo rápido, disminuyendo así, el valor que estos les asignan a los estudios superiores.

Con lo expuesto anteriormente, no puede existir una convivencia positiva y mucho menos inclusiva en un ambiente en que alguien sienta que otro es mejor que él o que vale según sus calificaciones. El colocar en un espacio visible el nombre de los alumnos más destacados por periodo y trimestre solo puede producir en el resto de estudiantes sentimiento de frustración, inseguridad y de inferioridad que poco o nada abonan al fortalecimiento de los lazos afectivos entre los dife-

rentes miembros de la comunidad educativa y que al contrario, fomentan la competitividad e individualismo.

## **6.2. Dimensión: Gestión escolar**

En relación a lo observado, las entrevistas y grupos de discusión que se realizaron, se conoció parte de los procesos de gestión escolar que se llevan a cabo en el Complejo Educativo Distrito Italia. Para el análisis de la gestión en las escuelas que buscan espacios para generar convivencia inclusiva, el marco teórico parte de la afirmación de Fierro (2013) en la que expone que la gestión responderá a las relaciones que el equipo directivo y docentes establecen con los estudiantes, madres y padres de familia y que dicha relación se ve cristalizada en el “código escolar”, en este caso en el manual de convivencia.

### **a) Mecanismos de participación**

Los mecanismos de participación de los padres y madres de familia se reducen a la representación que gozan de los miembros que eligen para formar el CDE. Dicha elección se realiza en conjunto, aunque algunas madres (casi la mayoría de la representación en el CDE son madres de familia) son propuestas por el director. Al escuchar a los distintos miembros, todos tienen claro que son una figura jurídica importante e imprescindible en el complejo educativo; sin embargo, la participación no es del todo activa, ya que las propuestas que llevan a las reuniones son pocas o intrascendentes en tanto a la toma de decisiones que puedan incidir en la cultura escolar. En entrevistas con madres de familia, algunas reconocieron que no sabían quiénes conformaban el CDE. Esto puede tener sus razones debido a la no participación de todas las familias que eligen a sus representantes. Para los padres de familia, este es el único mecanismo para incidir en las decisiones de gestión en el complejo.

La participación de los miembros del equipo directivo es limitada en tanto a hacer fluir la información con el resto de padres y madres de familia: fechas de pago, de inicio y cierre de año escolar, compra de materiales, entre otros. El director no tiene un contrapeso en el equipo directivo. Una de las cosas que llamó la atención en el CDE es que la mayoría son personas que él ha propuesto para que lo conformen, es decir, los que él quería que lo acompañaran en el trabajo de gestión.

Reflexionando sobre la implementación del modelo de Consejos Directivos Escolares y su nacimiento con el ideal de descentralizar la educación y que las decisiones no tuvieran ese carácter vertical, nace la interrogante si este modelo de CDE no sigue fomentando la centralización de la educación, solo que ahora a nivel micro, pues es el equipo directivo el que toma las decisiones políticas que inciden en la escuela y no se hace un proceso de consulta con los padres de familia, que es más allá de preguntar para que digan sí o no, es hacer que las familias se empoderen de los procesos educativos de sus hijos y a partir de allí reflexionen sobre lo que les conviene a partir de las realidades tan complejas de este complejo educativo. Incluso, más que el equipo directivo, la toma de decisiones se concentran en la figura del director, lo que dificulta que se puedan tomar decisiones cuando él no se encuentra en la escuela. Ejemplo de esta realidad fue la imposibilidad de que nos proporcionaran los documentos institucionales solicitados para analizar la convivencia, puesto que él no se encontraba en la escuela. La centralización en las decisiones tampoco permite dedicar tiempo a otras necesidades en el complejo educativo, ya que el director enfoca su atención en todas aquellas decisiones encaminadas a la búsqueda de recursos para la implementación de los distintos talleres.

Por tanto, la figura del director tiene mucho peso en la escuela, es reconocido por padres, madres, estudiantes y docentes, y mantiene relaciones de cordialidad y respeto con todos y todas.

Atiende consultas y resuelve inconvenientes que puedan ocurrir en la escuela como problemas de indisciplina.

La gestión que se realiza en el complejo educativo difícilmente posibilita mecanismos de participación de todos los miembros. Esto también responde al tipo de población que atiende. Madres y padres de familia que deben ausentarse y trabajar o que tienen conflictos con la ley y por ende no pueden involucrarse del todo en actividades relacionadas a la educación de sus hijos e hijas.

Al consultar sobre cuáles son los casos que se abordan en el CDE la mayoría coincidía en señalar temas relacionados al manejo de recursos y búsqueda de los mismos. La escuela sigue con un modelo de gestión clásico en el que el director es el referente ante la comunidad nacional e internacional y es él el intermediario para obtener los recursos y equipo que el complejo educativo necesite.

A partir de lo anterior y respondiendo al objetivo general, se afirma que la gestión en el complejo educativo no posibilita fomentar espacios de convivencia inclusiva. La gestión, que se cristaliza en el código escolar y específicamente en las prácticas cotidianas regidas por las políticas y los procesos, ha descuidado su papel de posibilitador de espacios de convivencia inclusiva y las prácticas y procesos se han enfocado en la búsqueda y obtención de recursos. Esto lo confirma el discurso que prevalece en una buena parte de la población educativa. Todos los logros están en función de los talleres, proyectos o programas que la escuela implementa porque eso le permite posicionarse con los cooperantes. No se dice que es malo que una escuela busque recursos, al contrario, creemos que es una parte importante en la gestión.

El problema es que todos los esfuerzos se concentren en ello y se descuiden otros aspectos de la gestión encaminadas al fomento de las sanas relaciones entre docentes-estudiantes, estudiantes-estudiantes, docentes-equipo directivo y estudiantes-equipo directivo.

### **b) Gestión socio-comunitaria**

La gestión socio-comunitaria parte de la premisa que la escuela debe reconocer su pertenencia a un ámbito social específico y que debe reconocerse como organización social; por tanto, no puede encerrarse solo en su espacio pedagógico, sino que debe incidir en la sociedad para que entonces pueda transformar a las personas a su alrededor. (Weinberg, p.71)

Lo que ha ocurrido con este complejo educativo es que tiende a encerrarse dentro de sus muros y no ver más allá de ellos. La preocupación y la gestión son hacia adentro más que buscar incidir en su comunidad. Pese a que es una escuela abierta y que se preocupa porque el Distrito Italia sea reconocido por las cosas buenas que allí ocurren, la escuela no tiene un mayor vínculo con la comunidad más que la relación de padres-estudiantes y estos últimos vistos como miembros de la comunidad.

En ese sentido, la escuela no tiene proyectos específicos orientados a incidir en la comunidad. Tanto director como docentes expresan que los proyectos que ofrecen a los estudiantes en el tiempo extendido son apoyo a la comunidad, ya que elaboran pan y lo comercializan, tienen granja y los habitantes pueden comprar más baratos productos de consumo como el huevo. También indican que el apoyo a la comunidad aledaña se brinda en campañas de limpieza, abatización o vacunación, es decir, que hay una visión casi instrumentalista hacia los estudiantes que acompañan estos procesos. Tampoco hay una relación de apoyo mutuo de la comunidad hacia la escuela.

Al hacer una reflexión de los párrafos anteriores, se puede afirmar que la gestión que se desarrolla en el complejo educativo analizado desde la relación comunidad-escuela, no favorece la generación de espacios de convivencia inclusiva, ya que no se puede fortalecer o mejorar una relación que no se tiene o es muy limitada. Al parecer, la escuela no ve un vínculo mayor con la comunidad más allá de los estudiantes, es decir, la institución pretende actuar en el contexto sin ser influida por él, pero también sin influir en él más allá del servicio educativo que se le ofrece a los estudiantes. En una convivencia inclusiva el sentido de pertenencia es fundamental, es despertar el sentimiento de sentirse parte de, que conlleva al compromiso de querer transformar y mejorar el entorno a través de relaciones solidarias y de la búsqueda de intereses comunes y no a querer salir de él como es la visión de los padres de familia, estudiantes y maestros del Distrito Italia.

### **c) Planes, normativas y programas para el fortalecimiento de la convivencia**

Si se parte de la definición en la que toda la gestión se cristaliza en los códigos y manuales escolares, se afirma que la gestión escolar tiene un enfoque normativo prescriptivo ya que se enfoca en atender y prevenir la violencia que en algún momento pueden ejercer los estudiantes hacia los docentes o a cualquier miembro de la comunidad educativa.

Los manuales de convivencia siguen entendiéndose y se están utilizando como normativas escolares, y ambas no son lo mismo. En el documento analizado se titula el apartado como estrategias para la convivencia; sin embargo, no hay ninguna estrategia plasmada, en su lugar hay un listado de lo que está o no permitido hacer a los estudiantes.

Desde esta perspectiva es difícil asegurar que el manual pueda tener un carácter formativo, más bien es una normativa de faltas y sanciones. Lo que sí hay que acotar es que, aunque en el manual se establezcan parámetros sobre cortes de cabello, uso de uniforme, entre otras, a partir

de la observación se evidenció que el manual no está siendo aplicado en su totalidad ya que muchos estudiantes asisten vestidos de acuerdo a sus posibilidades o es de su gusto. Puede que haya síntomas de respeto a la diversidad de identidades o simplemente, que prefieran no decir nada ya que muchos jóvenes tienen vínculos con la mara que opera en la zona. Por otra parte, hay docentes que en lugar de aplicar estrictamente el manual, tienen estrategias que más que castigar buscan formar carácter y sentido de cuidado en los estudiantes. Por ejemplo, si alguien daña una maceta o mobiliario de la escuela, trabaja en arreglar dichos recursos y se le concientiza que todo lo que está allí es para el uso de todos porque a todos les sirve. Sin embargo, estas iniciativas siguen siendo aisladas y dependen de la personalidad, creatividad, conciencia o conocimiento que cada docente tenga.

Así mismo, el manual va dirigido a todos los estudiantes. Cuando se indagó cómo resuelven los problemas de indisciplina con aquellos en conflicto con la ley, un docente manifestó que *“se remite al manual de convivencia para resolver. Los estudiantes ya saben qué se puede hacer y no”*. El manual es aplicado a todos por igual. *“Le voy a decir algo. Sí hay en tercer ciclo y en bachillerato quizás jóvenes que tienen problemas así de la ley, pero ellos al entrar en la institución son estudiantes comunes como todos. O sea, el trato y las situaciones disciplinarias en cuanto a las normas de convivencia son las mismas e iguales”* PTC. El manual se ha convertido en el medio para defenderse de las acciones de estudiantes en conflicto con la ley, ya que todos los estudiantes deben apegarse a dicho manual, y el que no lo haga sabe cuáles son las consecuencias.

Otro aspecto llamativo en el documento que se analizó es que el manual únicamente está dirigido hacia los estudiantes. No se encuentra ningún apartado en el que se establezcan las políticas de trato y cuidado de parte de los docentes hacia la comunidad estudiantil. La gestión, pues, no

puede posibilitar espacios de convivencia inclusiva cuando las políticas van dirigidas siempre a los últimos en la cadena de mando, a los de más abajo. Ellos también deberían participar y contar con un manual en el que se detalle cómo deben ser tratado y, en caso de recibir malos tratos, saber a quién o quiénes pueden abocarse. En ese sentido, la toma de decisiones fuese activa en ambos sentidos.

Por otra parte, en relación con el análisis del plan de mejora pedagógico a implementarse en este año, hay una clara tendencia de retroceso en el trabajo en relación a la convivencia que se ha intentado fomentar. El plan de mejora solo presenta los problemas pedagógicos y no se abordan problemas relacionados a la convivencia.

Parte de los problemas pedagógicos identificados en tercer ciclo son: orden y limpieza en los cuadernos, uniforme completo y adecuado, los noviazgos, vocabulario soez, uso de celular, orden y limpieza en los cuadernos y responsabilidad en la presentación de actividades, falta de escritura legible y falta de análisis y razonamiento. Que todo el plan de mejora vaya en relación a estos tópicos es preocupante, ya que en la escuela no se identifica otro tipo de necesidades que pueden estar causando dificultad en los aprendizajes. En todo el plan de mejora hay una relación directa entre problema-estudiante, es decir que estos últimos son la causa de todos los problemas existentes en el complejo educativo. Los mecanismos que proponen para corregir estas conductas, por ejemplo, para el problema de uso del celular, el reto será en cada grado colocar una caja donde los estudiantes deberán depositar su teléfono y al estudiante que no cumpla con lo indicado se le aplicará la sanción del manual de convivencia. No hay una visión de uso a esta tecnología para el aprovechamiento de las clases, no desde la política escolar.

En esta propuesta de plan de mejora no hay evidencias de un enfoque formativo. Los documentos institucionales siguen en la línea del enfoque prescriptivo normativo y de sanciones.

Son acuerdos de carácter reactivo, remediales y focalizados Fierro (2013 p.85), en este caso en los estudiantes que no acaten los lineamientos que los docentes han tomado. A partir de los resultados y del proceso de análisis, la gestión escolar no está posibilitando espacios de convivencia inclusiva. Los documentos, reflejo de la gestión escolar, no están orientados a la consecución de dicho objetivo. Esa relación entre gestión escolar y convivencia inclusiva no se corresponde, ya que la gestión está centrada en la búsqueda de recursos más que en el fortalecimiento de las relaciones y las maneras de actuar en el día a día cristalizadas en los documentos institucionales y que fortalecen la cultura escolar.

## **7. CONCLUSIONES**

En relación a los resultados y en correspondencia al análisis, las conclusiones derivadas de las preguntas de investigación son las siguientes:

***¿Cómo influye la gestión escolar que se lleva a cabo en el Complejo Educativo Distrito Italia para generar o no espacios de convivencia inclusiva?***

La gestión escolar así como se está realizando en el Complejo Educativo Distrito Italia no posibilita la generación de espacios de convivencia inclusiva por las siguientes razones:

Primero, porque la convivencia no es vista desde un enfoque formativo y esto se visualiza en la elaboración de sus manuales y planes de mejora. Fierro (2012) señala que la gestión se cristaliza en los documentos, manuales, planes de mejora y que se reproducen en la cultura escolar y las relaciones que se establecen en el día a día en una escuela. El análisis de los documentos consultados indican que el manual de convivencia se sigue utilizando como una normativa de faltas y sanciones, lo que contradice el mismo enfoque de las Escuelas Inclusivas del Tiempo Pleno y que muestra que a nivel de gestión, la convivencia inclusiva no ha permeado para que desde los documentos institucionales, se perciba un enfoque de carácter formativo.

Segundo, porque la gestión se sigue abordando desde una visión clásica enfocada únicamente en el manejo y búsqueda de los recursos lo que ocasiona que se descuide la atención a la gestión socio-comunitaria. El equipo directivo de este centro escolar está más preocupado por buscar y obtener recursos económicos y materiales para sacar adelante sus talleres y actividades del tiempo extendido, que por realizar estrategias pedagógicas que generen dinámicas inclusivas en su escuela. Acá entran en acción otros actores de la sociedad como lo son las ONG. Ellas saben de las necesidades por las que pasan muchas escuelas, sobre todo aquellas que se encuentran en contexto donde la violencia afecta a los estudiantes y son un cuentagotas en la respuesta a las muchas necesidades que se viven en estos centros educativos. Los equipos directivos centran sus esfuerzos en mostrar todas las necesidades y carencias que tiene la escuela, así como los logros obtenidos a raíz de las ayudas de distintas organizaciones para que estas entidades les apoyen financieramente. Esta búsqueda, con instituciones nacionales y extranjeras, provoca un distanciamiento entre la escuela y su comunidad local. Se pierde la visión territorial porque olvida que la escuela tiene un deber-ser en comunidad y para la comunidad en la que se sitúa. La gestión socio-comunitaria se ve cada vez más debilitada, cuando debería ser potenciada ya que es la escuela donde se generan cambios de pensamiento, de actitud y se forma ciudadanía. La escuela debe reconocer a la comunidad y la comunidad a la escuela, el discurso de los estudiantes debería ser: “Me preparo para cambiar mi comunidad” y no “me preparo para salir de aquí y buscar mejores oportunidades fuera de ella”. El acercamiento a las ONG debería impulsar un cambio en las relaciones en toda la comunidad, no solo en el complejo educativo.

Tercero, la gestión en el complejo educativo se encuentra centralizada ya que todas las propuestas de las iniciativas son promovidas por el director y avaladas por el resto de miembros del CDE. Esta centralización tampoco permite desarrollar espacios de convivencia inclusiva ya que la participación de todos los miembros de la comunidad educativa es limitada en tanto que

solo se les informa de los acuerdos tomados. No se han diseñado espacios de consulta y generación de propuestas en los distintos niveles educativos que puedan ser retomadas por el CDE. Estas mismas dinámicas, no han propiciado una cultura de participación activa que fomente el sentido de pertenencia a la comunidad, ya que no sienten como propias las actividades, proyectos o programas que la escuela pueda implementar. El resto de la comunidad educativa ha permanecido como espectadores de las decisiones y actividades. Para lograr un verdadero involucramiento de la comunidad estos deben sentirse partícipes de las decisiones y propuestas para comprometerse con la mejora que el CDE busca alcanzar para la institución educativa. Esto se puede implementar desde el liderazgo rotativo que cada uno pueda ejercer desde sus niveles de participación: los estudiantes en el aula, los padres y madres de familia en los comités de apoyo, directiva escolar y CDE y los docentes en el consejo de maestros.

### **¿Cuál es el enfoque que orienta la convivencia en el Complejo Educativo Distrito Italia?**

Luego de estudiar los documentos oficiales que rigen la convivencia dentro de la institución, llámense estos manuales de convivencia escolar y plan de mejora pedagógico, se concluye que el enfoque que orienta la convivencia en el complejo educativo tiene un enfoque normativo-prescriptivo con énfasis en desarrollar estrategias de carácter restringido.

Este enfoque según Fierro et al., (2012) tiene como énfasis la prevención de la violencia. El objetivo principal es disminuir el impacto de los conflictos escolares y dar atención a los problemas de indisciplina.

Se puede afirmar que las estrategias para la atención de la convivencia son de carácter restringido sugerido por PREAL (2013) ya que estas son reactivas, es decir, orientadas a la cero tolerancia en donde un comportamiento inadecuado tendrá una sanción.

En la escuela aún no se ha trascendido a que la convivencia apela a los modos de relacionarse entre todos los miembros de la comunidad y se limita a exponer y a identificar lo que es permitido o no a los estudiantes. Las líneas de acción para resolver los problemas que presenta el complejo educativo no tienen un enfoque inclusivo y si no hay inclusión tampoco se puede hablar de convivencia ya que como afirma Hirmas y Carranza (2009) inclusión y convivencia van de la mano y se implican mutuamente. Esto se refleja en la inexistencia de políticas y líneas estratégicas dirigida a los docentes sobre maneras de actuar para abordar los distintos problemas pedagógicos y de convivencia.

*¿Cuáles elementos de la convivencia escolar en el Complejo Educativo Distrito Italia, del Municipio de Tonacatepeque pueden considerarse inclusivos?*

**El buen trato**, (relaciones de respeto y amabilidad), entre los diferentes miembros de la comunidad educativa. Este elemento fomenta la inclusión ya que permite la creación de relaciones más armoniosas, de valoración y estima por el otro.

**El sentirse bienvenido al centro escolar**, (la escuela como espacio de acogida), este elemento es de suma importancia en un contexto de violencia como en el que se encuentra el complejo educativo. El que los estudiantes se sientan bienvenidos cumple una función de inclusión y de apoyo que les permite a los estudiantes desarrollar actitudes más positivas hacia sus compañeros, docentes y hacia su escuela en general.

A pesar de que estos elementos son reconocidos y valorados por los estudiantes, es necesario potenciar las prácticas aisladas de los docentes. Es necesario documentar dichas prácticas y que formen parte de los lineamientos de inclusión que hacen diferente a esta escuela. Las prácticas y estrategias de convivencia inclusiva responden a la experiencia, formación y vivencias personales de los docentes.

*¿Cuál es la valoración que tienen los estudiantes del Complejo Educativo Distrito Italia sobre la convivencia?*

Los estudiantes del tercer ciclo de los turnos matutino y vespertino valoran la convivencia al interior de su escuela como muy buena obteniendo un puntaje de 49.5 de un máximo de 60 puntos. Esto indica que se ubica en la escala alta del semáforo de convivencia. De las tres categorías que los estudiantes valoraron, la categoría de cuidado fue la que obtuvo un mayor puntaje, llegando a los 25.2 de un máximo de 30 puntos a alcanzar. La categoría de participación de todos y reconocimiento también obtuvieron una muy buena valoración de parte de los estudiantes del tercer ciclo. En tanto a diferencias de respuesta entre la población masculina y femenina no hay diferencias significativas estadísticamente, entre ambas poblaciones, es decir, los puntajes no varían. (Ver anexo)

### **7.1. Límites y posibles líneas de investigación.**

Los límites de la investigación parten de la misma definición de los objetivos establecidos en el planteamiento del problema. En ese sentido, aunque los informantes y el trabajo de campo arrojaran otras evidencias o problemáticas dentro de la escuela, no fueron retomadas para el ejercicio de análisis e interpretación. Sin embargo, esta riqueza de datos y experiencias narradas por los informantes pueden perfectamente ser el inicio de otras líneas de investigación que detallamos a continuación.

#### **1. ¿Cómo ven a la educación las pandillas?**

No hay que perder de vista que las escuelas que se encuentran en contextos de violencia de pandillas tienen más retos que aquellas que se encuentran en otros contextos. Llamó la atención en las entrevistas con madres que forman parte de estas estructuras que repitan más de una vez “no quiero que mi hijo tenga esta vida”, o cuando expresan la necesidad de que sus hijos o hijas “salgan de aquí, que vean que afuera del Distrito hay vida, hay

otras oportunidades que yo no pude tener y que el estudio le puede dar”. Sería interesante realizar un acercamiento a estos grupos e indagar cuál es el papel que le otorgan a la educación y cómo esta puede influir en un cambio de rumbo en sus decisiones.

## **2. Escuelas como generadoras de más violencia.**

Muchas escuelas que se encuentran en este tipo de territorios han tenido que recurrir a los miembros cabecillas de pandillas cuando sienten que no pueden controlar dentro de la escuela a un estudiante perteneciente a estos grupos. Afuera sus compañeros le violentan y dan un escarmiento para que aprenda a comportarse. Nos surge la inquietud de cómo las escuelas también pueden perpetuar el ciclo de violencia porque sienten que no tienen otra manera para afrontar el problema. En definitiva, que el trabajo docente es complejo, difícil y les expone a una serie de dificultades para las que la academia no les prepara. De allí que el MINEDUCYT aprenda a reconocer esta realidad y establezca un plan de acción enfocado en la atención y formación de los docentes en estos contextos.

## **3. La oenegización y su impacto en la gestión escolar**

Muchas escuelas están más preocupadas por conseguir recursos económicos y materiales para sacar adelante sus actividades, que preocupadas en aspectos pedagógicos y de convivencia al interior de sus centros de estudios. Aquí entran en acción otros actores de la sociedad como lo son las ONG. Los equipos directivos se preocupen por mostrar la mejor versión de la escuela a estas entidades, para que les apoyen financieramente. Sería interesante indagar en los pros y contras del trabajo de estas instituciones y cómo influye en las dinámicas escolares, al mismo tiempo que ellas reciben beneficios por estos apoyos.

## 8. RECOMENDACIONES

### 8.1 Para el centro escolar

1. Tomar los resultados del diagnóstico sobre convivencia para realizar un proceso de discusión con los estudiantes, padres y madres de familia, docentes y equipo directivo para proponer y elaborar un nuevo manual de convivencia que gire en torno a los aspectos relevantes que potencien la convivencia inclusiva en el centro escolar y que responda a un enfoque formativo y no uno de carácter normativo prescriptivo.
2. Hacer una revisión y evaluación del plan de mejora y de los diferentes documentos institucionales a fin de que estén alineados al enfoque inclusivo al que la escuela está adscrito. Para ello, es necesario evaluar el concepto de inclusión que están apropiándose ya que este debe trascender del permitir el acceso de todos los estudiantes a la escuela.
3. Elaborar un plan estratégico para fortalecer los lazos socio-comunitarios, es decir, las relaciones que se establecen con la comunidad local y viceversa. Esto implica reafirmar su compromiso de formar ciudadanos que transformen su comunidad local. La escuela debe poner su objetivo en mejorar la cohesión social y esto lo logrará cuando transforme los esquemas mentales de niños y niñas que aprendan a vivir juntos y para los demás.
4. La escuela debe identificar y sistematizar todas aquellas buenas prácticas docentes enfocadas en potenciar la convivencia inclusiva, para que no se realicen de manera aislada y dejen de incidir únicamente en un pequeño grupo de estudiantes y se transformen en políticas institucionales con mayor alcance en la atención estudiantil.
5. Potenciar los espacios de participación activa y dinámica para todos los miembros de la comunidad educativa, para que puedan incidir en la toma de decisiones de aspectos relevantes relacionados a las prácticas pedagógicas del aula y la cultura escolar.

## **8.2 Para los diseñadores de Políticas educativas**

### **1. Diagnóstico sobre convivencia**

Elaborar e implementar un diagnóstico sobre la convivencia en las escuelas a nivel nacional que sea utilizado para mejorar las líneas de acción propuestas en la política de Convivencia Escolar y Cultura de Paz.

### **2. Creación de un observatorio sobre convivencia escolar**

Promover la creación y el seguimiento de un observatorio de convivencia a partir de la información recabada de cada uno de los diagnósticos de los centros escolares públicos, que permita generar insumos para la mejora de las propuestas en las políticas públicas sobre convivencia. La información deberá actualizarse anualmente.

### **3. Fortalecimiento de la participación**

Fortalecer en las escuelas la participación de todos los miembros que componen la comunidad educativa, particularmente el papel que juega la familia en la educación de sus hijos por ser ella el actor al que más se exige involucrarse como parte de la mejora en los aprendizajes. Es necesario, que se establezcan líneas de acción claras sobre cómo debe ser su participación, así como los límites de la misma.

### **4. Convivencia como médula central de los procesos educativos**

La convivencia debe ser el eje transversal y la médula central que oriente los procesos educativos en el país. Esto implica que debe dejar de abordarse de manera aislada y ponerse a la base de las políticas, planes, contenidos y currículos. La convivencia debe vivirse desde la cultura escolar de cada centro educativo y orientar las dinámicas escolares, las maneras de actuar, de toma de decisiones, proceder, y relacionarse de cada uno de los miembros que la componen. Solo así, se podrá atender a una de las necesidades de la educación del S.XXI estipuladas en el informe Delors como lo es el aprender a vivir juntos.

## 5. Solventar las necesidad de recursos básicos en las escuelas

Si las escuelas tuvieran cubiertas todas sus necesidades de recursos básicos (infraestructura, material de apoyo, internet, etc.) no tendrían que abocarse a instituciones y ONG para que les ayuden a solventar sus carencias. La responsabilidad y el abandono de la escuela salvadoreña imposibilitan que los equipos directivos enfoquen su atención en generar estrategias pedagógicas y de mejora en las relaciones escolares, por la necesidad en la que se ven para buscar recursos. Tampoco podemos exigir que se concentren en la convivencia cuando están más preocupados porque no tienen baños en buen estado, pupitres, aulas y material digno para los estudiantes. El cuidado del otro también debe ejercerse desde los hacedores de políticas públicas.

## 9. REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

- 1er Foro Estatal BCS La Escuela desde una visión inclusiva (05, agosto de 2016) Convivencia escolar pacífica, democrática e inclusiva [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=9FXIORtoM6w>
- Ainscow, M., & Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora? *Perspectivas*, 38(1), 17-44.
- Balcázar Nava, P., González-Arratia López-Fuentes, N. I., Gurrola Peña, G. M., & Moysén Chimal, A. (2013). *Investigación cualitativa*. Universidad Autónoma de México.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. FUEM, OEI.
- Burnett, N. (2007). Educación para todos en 2015 ¿Alcanzaremos la meta? Informe de seguimiento de la educación para todos en el mundo, 2008. Resumen. *Perfiles Educativos*, 29 (118), 91-98.

- Cansino, P. A. P. (2010). El índice de inclusión como herramienta para la mejora escolar. *Revista iberoamericana de educación*, 54, 145-166.
- Carbajal Amaya, R. V. (2005). Los Consejos Directivos Escolares como espacios de participación estudiantil. Estudio de casos (Doctoral dissertation, Universidad de El Salvador).
- Carias. (2018). Arte música y Piscina en escuela pública del Distrito Italia. *Diario Digital Contrapunto*. El Salvador. Centroamérica. [En línea]
- Cervantes, A. D. L. C. O., & Galván, L. M. P. (2017). La participación de los estudiantes en una escuela secundaria: retos y posibilidades para la formación ciudadana. *RMIE*, 22(72), 179-207.
- CORLETO, R. (2017). *El plan El Salvador seguro (PESS)*. Fundación Nacional para el Desarrollo. San Salvador, El Salvador.
- Cuéllar-Marchelli, H., & Góchez G. (2017). La pertinencia de las estrategias para prevenir la violencia en El Salvador y sus desafíos. Departamento de Estudios Económicos y Sociales, FUSADES, Antiguo Cuscatlán, El Salvador.
- De Weinberg Pilar, P. O. Z. N. E. R. (2005). El directivo como gestor de aprendizajes escolares. Aique. Buenos Aires.
- Delors, J., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., ... & Stavenhagen, R. (1997). La educación encierra un tesoro: informe para la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo Veintiuno.
- Educativo, P. S. Vamos a la Escuela. Primera parte. Bases conceptuales y Filosofía del proyecto”. Contenido primero “Fundamentación de la necesidad del cambio en el Modelo Educativo Nacional”
- Fajardo, M. (2003). Estrategias para la prevención de la violencia y promoción de una cultura de paz en las escuelas. *Boletín PREAL, Serie Prevención de la Violencia Escolar*, 1(1).

- Fierro Evans, C., Tapia García, G., Fortoul Ollivier, B., Martínez-Parente Zubiría, R., Macouzet del Moral, M., & Jiménez Muñoz-Ledo, M. (2013). Conversando sobre la convivencia en la escuela: Una Guía para el auto-diagnóstico de la convivencia escolar desde las perspectivas docentes. RIEE. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa.
- Fierro Evans, M. C. (2013). Convivencia inclusiva y democrática: Una perspectiva para gestionar la seguridad escolar. Sinéctica, (40), 01-18. Francia, París.
- Fierro, C., Carbajal, P., & Martínez-Parente, R. (2015). Ojos que sí ven: Casos para reflexionar sobre la convivencia en la escuela. Ediciones SM.
- Fierro, C., Lizardi, A., Tapia, G., & Juárez, M. (2002). Convivencia escolar: un tema emergente de investigación educativa en México. Furlán, Alfredo y Terry Carol Spitzer (coords.). Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas, 2011, 71-132.
- FLACSO, MINEC, PNUD (2010) *Mapa de Pobreza Urbana y Exclusión Social. Volumen 1. Conceptos y metodología. El Salvador. San Salvador.* [En línea]. <file:///C:/Users/UCA/Downloads/Mapa de Pobreza Urbana y Exclusion Social El Salvador.pdf>
- FLACSO, MINEC, PNUD (2010) *Mapa de Pobreza Urbana y Exclusión Social. Volumen 2. Localización de Asentamientos urbanos precarios. El Salvador. San Salvador.* [En línea]. <file:///C:/Users/UCA/Downloads/Mapa de Pobreza Urbana y Exclusion Social El Salvador Vol2 Atlas Localizacion de AUP 87MB.pdf>
- Foutoul, M. B., & Fierro, M. C. (2011). Escuelas inclusivas en Latinoamérica: ¿Cómo gestionan el aprendizaje y la convivencia? Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 5 (2), 101, 119.

- García, R., & González, R. (2011). La gestión de la violencia en las escuelas secundarias de Izta-  
palapa. In Memoria del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa.
- González, R., & Ferreiro, L. R. (2014). Presentación. La gestión de la violencia escolar.
- Hirmas, C., Carranza, G., & UNESCO. (2009). Matriz de indicadores sobre convivencia demo-  
crática y cultura de paz en la escuela. *III Jornadas de Cooperación Iberoamericana sobre  
educación para la paz, la convivencia democrática y los derechos humanos*, 56-136
- Irrazábal, G., Dallorso, N., Cesaroni, C., & Costa, N. (2018). Gestión de la inseguridad, violen-  
cias y sistema penal.
- Jiménez, R. E. N. G. E. L., Eisenhower, W., Giler, G. I. L. E. R., & Antonio, M. (2018). Metodo-  
logía y desarrollo. *Mar abierto*.
- Martínez Carazo, P. C. (2011). El método de estudio de caso Estrategia metodológica de la inves-  
tigación científica. *Revista científica Pensamiento y Gestión*, (20).
- MINED (2010) Política Nacional de Inclusión Educativa.
- MINED (2018) Política Nacional para la Convivencia Escolar y Cultura de Paz
- MINED (2018). Observatorio MINED 2018 sobre los centros escolares educativos públicos de El  
Salvador, San Salvador.
- MINED. (2016) Modelo de Escuelas Inclusivas de Tiempo Pleno en El Salvador. Documento de  
sistematización.
- Molina Navarrete, C. (2008). El Acuerdo Marco Comunitario para la gestión del acoso y violen-  
cia en el trabajo. *Albacete: Bomarzo*.
- Molina Tienza, T. (2017). Detección y gestión de la violencia de género hacia la mujer desde en-  
fermería.
- Morin, E. (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. UNESCO,
- PNUD, O. N. U. (2000). Informe sobre desarrollo humano, El Salvador 2018.

- Popkewitz, T. S. (1988). Paradigma e ideología en investigación educativa: las funciones sociales del intelectual. Mondadori.
- Portillo, Juárez y Castellano (2011) *Más allá del estigma y el temor. Estudio diagnóstico sobre la situación socioeconómica y religiosa de las comunidades del norponiente del municipio de Tonacatepeque y del Distrito Italia III*. Universidad José Simeón Cañas (UCA). El Salvador. San Salvador.
- Ramírez, A. R. L. (2015). Pandillas en escuelas públicas de El Salvador. *Revista Policía y Seguridad Pública*, 247-298.
- Reuneu, L. (2006). *El Directivo como Gestor de Aprendizaje*. Granica. Buenos Aires.
- Rodríguez Figueroa, H. M. (2015). El papel de la gestión de la convivencia escolar en un Bachillerato tecnológico del Estado de Aguascalientes.
- Simón, C., Echeita, G (2013). Comprender la educación inclusiva para intentar llevarla a la práctica. En Rodríguez, H., & Torrego, L (Coords), *Educación Inclusiva, equidad y derecho a la diferencia. Transformando la escuela* (pp. 33-65). Madrid: Wolters Kluwer España.
- UNESCO (2009). Introducción. *III Jornadas de Cooperación Iberoamericana sobre educación para la paz, la convivencia democrática y los derechos humanos*, 9-20

## 10. ANEXOS

### 1. DIAGNÓSTICO SOBRE LA CONVIVENCIA EN EL COMPLEJO EDUCATIVO DISTRICTO ITALIA

#### Resultados del Diagnóstico de la convivencia en el Centro Escolar Distrito Italia

El detalle del total de encuestados es el siguiente:

Grado	Turno	Número de estudiantes
7°	Matutino	31
7°	Matutino	37
7°	Vespertino	30
7°	Vespertino	31
8°	Matutino	33
8°	Matutino	30
8°	Vespertino	33
9°	Matutino	34
9°	Matutino	32
9°	Vespertino	32
<b>Total de estudiantes</b>		<b>323</b>

Tabla 9: Datos de estudiantes que respondieron la encuesta. Elaboración propia.

De los 323 estudiantes que conforman el tercer ciclo, solamente 286 respondieron la encuesta. Aclarar que no se les avisó con anticipación que pasaríamos a levantar la información, por lo que la asistencia no fue total en cada una de las secciones. Por otra parte, a ellos se les explicó que se sintieran en la libertad de contestar o no a la encuesta, ya que parte del protocolo y compromiso ético, era respetar la autonomía y la decisión de participar o no y, efectivamente, algunos decidieron no devolver la papeleta que se les entregó.

Una vez en el salón de clases, les pedimos a los docentes salir un momento. De acuerdo al protocolo, se dio paso a explicar a los estudiantes que la encuesta constaba de veinte preguntas y que cada una de ellas tenía tres posibles respuestas: Siempre, a veces y nunca.

Una vez finalizado el levantamiento de la información, se procedió a ordenarlas por códigos y grados. Para obtener los resultados, las 286 encuestas físicas fueron pasadas a un formulario del Google Forms.

Para la realización del diagnóstico se elaboró una escala de valores utilizando los colores del semáforo como una metáfora que pretende una fácil comprensión sobre el estado de la convivencia dentro de la escuela. A diferencia del semáforo, en el que solo tenemos tres colores, para el ejercicio de análisis y reflexión serán seis colores: dos rojos, un naranja, uno amarillo y dos verdes, esto con el afán de que los miembros de la escuela puedan reflexionar sobre su ubicación en el semáforo según la intensidad del color, el camino recorrido y lo que aspiran a lograr. Esta idea se ha retomado del texto “Convivencia en la escuela: Una guía para el autodiagnóstico de la convivencia escolar desde las perspectivas docentes, 2013.

Cada color del semáforo tiene asignado un valor asignado. Cada una de las 20 preguntas de la encuesta tiene un valor máximo de tres puntos en caso respondan SIEMPRE, dos puntos A VECES y 1 punto NUNCA. De igual manera, cada valor porcentual tiene una valoración que van de muy bajo, bajo, medio bajo, medio, medio alto y alto.

Para hacer un análisis detallado, se obtendrá el valor en función de puntos obtenidos, para de cada una de las categorías evaluadas con el afán de que el equipo directivo de la escuela identifique cuáles son aquellos indicadores con mayor y menor puntaje y esto les permita focalizar la

atención en aquellos aspectos con menor valor. Este valor se obtendrá al sumar los puntos por cada uno de los ítems contestados y luego promediarlos.

	<b>Puntos</b>	<b>Valoración</b>
	50 - 60	Alto
	40 – 50	Medio alto
	30 – 40	Medio
	20 – 30	medio bajo
	10 – 20	Bajo
	0 – 10	Muy bajo

Tabla 11: Escala de valores para diagnóstico. Retomado de Fierro, 2013.

Así mismo, cada color, valor porcentual y valoración tendrán un significado que facilitará el análisis de los resultados y se detalla en el siguiente cuadro.

<b>Desglose de escala de valores</b>	
<b>Color</b>	<b>Lo que significa</b>
	Las decisiones de los y las docentes dentro del aula no se han enfocado en atender la convivencia. No se fomentan prácticas que favorezcan la participación de todos y todas, el cuidado físico o emocional, el buen trato y el reconocimiento y valoración de todos los estudiantes.
	Las decisiones que los y las docentes han tomado dentro del aula para atender la convivencia han sido pocas. Las prácticas que favorecen la participación de todos los miembros de la comunidad educativa son pocas, se hacen intentos porque participen, pero no hay claridad de cómo deben hacerlo.
	Los y las docentes atienden o abordan de manera desigual las decisiones para atender la convivencia. Las prácticas que favorecen la participación de todos los miembros de la comunidad educativa, el cuidado físico y emocional, el buen trato y el reconocimiento y valoración de todos los estudiantes queda a criterio de cada profesor.
	Los y las docentes siguen atendiendo de manera desigualdad aquellas prácticas que favorecen la participación, el cuidado físico y emocional, el buen trato y el reconocimiento y valoración. Los estudiantes perciben esas prácticas, pero siguen evaluando las categorías a nivel medio.

	Los y las docentes han tomado decisiones relativas a atender la convivencia en la mayoría de categorías evaluadas y realizan suficientes prácticas que favorecen la participación, el cuidado físico y emocional, el buen trato y el reconocimiento y la valoración. Desde la perspectiva de los estudiantes, hay atención a la prevención de conductas violentas por parte del equipo docente
	El equipo docente ha tomado de manera constante decisiones relativas a atender la convivencia y realiza prácticas que fomentan la participación de todos los miembros de la comunidad educativa, el cuidado físico y emocional, el buen trato y el reconocimiento y valoración de todos los estudiantes.

Tabla 12. Desglose de la escala conceptual. Retomado de Fierro, 2013.

La elaboración del instrumento de preguntas, así como esta escala conceptual puede ser aplicada a cualquier escuela que tenga la intención de hacer un auto diagnóstico y poder identificar en qué color del semáforo de convivencia se encuentran, para que puedan orientar la toma de decisiones a partir de los resultados obtenidos en el diagnóstico.

**Categoría: Participación de todos y todas.**

	%	Valoración
	10 - 12	Alto
	8 – 10	Medio alto
	6– 8	Medio
	4 – 6	medio bajo
	2 – 4	Bajo
	0 – 2	Muy bajo

Tabla 13. Diagnóstico categoría Participación.

El valor en puntaje que obtuvo esta categoría fue de 9.7 de un máximo de 12 puntos a obtener, por lo que se ubica en el color verde claro del semáforo de convivencia con una valoración medio alto. Esto indica que, desde la perspectiva de los estudiantes, las prácticas que han tomado

los y las docentes y que favorecen la participación de todos los miembros de la comunidad educativa para fomentar la convivencia se enfocan en atender a la prevención de conductas violentas. Sin embargo, como parte del análisis, se manifiesta la necesidad de que el equipo directivo indique y deje documentado qué se entenderá por participación. Una participación activa de los padres y madres de familia que vaya más allá de la simple asistencia a reuniones o al apoyo en la compra de material para uso en el aula. Así mismo, la participación dentro de las directivas y comités de grado implica que más que cumplir con una disposición necesaria para la conformación del CDE y de gozar de representatividad, se trate de que la participación trascienda de la simple presencia al desarrollo de aptitudes para que los estudiantes tengan la capacidad y los criterios para proponer y tomar decisiones con responsabilidad. Por otra parte, la participación también tiene que ver con que todos los miembros de la comunidad educativa sean capaces de generar espacios para el diálogo y la resolución de conflictos, aspectos claves y bien valorados por la comunidad estudiantil y necesarios en escenarios donde el aprender a convivir con otros resulta un elemento imprescindible en la búsqueda del bien común.

En esta categoría también se ubica el indicador que obtuvo un mayor valor porcentual y el que obtuvo el menor valor. Para el caso, el 64.2% del total de encuestados señaló que los profesores promueven el trabajo colaborativo entre los estudiantes. Esto indica que los estudiantes sí perciben los esfuerzos que los docentes realizan para intentar promover el trabajo colaborativo. Habría que seguir indagando qué entienden los estudiantes y los profesores por trabajo colaborativo ya que el concepto va más allá de disponer los pupitres en el salón para trabajar en grupo; el trabajo colaborativo se enfoca en la atención de los aprendizajes entre pares y también implica el apoyo de los padres de familias en estrategias de apoyo al docente.

En esta categoría , el indicador con menor valor fue el de mis profesores involucran a los padres de familia en las actividades del aula, con un 27.3% de aprobación, lo que indica que aunque algunos profesores realicen actividades para involucrar a los padres y madres de familia en la resolución de ejercicios de matemáticas para que sean apoyo en la enseñanza de sus hijos, estas prácticas no se encuentran plasmadas en los lineamientos generales del complejo educativo y no hay claridad de cómo involucrarlos de manera ordenada y planificada, así como estipular los límites en tareas pedagógicas. Esto a pesar de que desde las políticas públicas se identifique a estos como actores claves para los procesos de aprendizajes de los estudiantes, sin embargo, en ellas tampoco hay claridad de cómo se debe hacer. Lo planteado es todo un reto para la escuela, aunque partiendo de la premisa de que son una escuela abierta a los padres y madres de familia y luego de escuchar la buena disposición que tienen muchos de ellos para apoyar, sería de enfocar la participación en actividades concretas encaminadas a mejorar los aprendizajes y a fortalecer la convivencia dentro de la escuela para que esta trascienda a mejorar las relaciones de convivencia en sus hogares y por ende en la comunidad.

**Categoría: Cuidado**

	<b>%</b>	<b>Valoración</b>
	25 - 30	Alto
	20 – 25	Medio alto
	15 – 20	Medio
	10 – 15	medio bajo
	5 – 10	Bajo
	0 – 5	Muy bajo

Tabla 14: Diagnóstico categoría Cuidado. Elaboración propia.

De las tres categorías analizadas esta fue la que obtuvo un mayor valor porcentual. Está en el nivel alto con el color verde del semáforo de convivencia y con un puntaje de 25.2 de 30 puntos máximos a obtener. Esto quiere decir que los encuestados perciben que el equipo docente ha tomado de manera constante decisiones relativas a atender la convivencia y realiza prácticas que fomentan el cuidado físico y emocional y el buen trato de todos los estudiantes. El que los estudiantes no se sientan rechazados por el lugar donde viven, por su forma de vestir o las amistades que tengan, además de ayudar en su autoestima, les transmiten sentimientos de confianza hacia el personal docente lo que posibilita que vean en la escuela un espacio en el que se sienten seguros y acogidos.

El indicador que mayor valor ha obtenido es el referido a que los estudiantes se sienten bienvenidos en el centro escolar. No hay que perder de vista el contexto que rodea a la escuela ya que, para muchas niñas y niños, este espacio suele ser considerado como un refugio y que se sientan bienvenidos fomenta la disposición y anima las buenas relaciones. El valor de este indicador es del 80.1%, es decir que 8 de cada 10 estudiantes encuestados se sienten bienvenidos en el complejo educativo. El que la escuela tenga un modelo inclusivo del tiempo pleno posibilita que los estudiantes pasen mucho más tiempo en sus instalaciones y el buen trato que algunos profesores tienen hacia ellos, les haga sentir en casa. El cuidado emocional es un componente importante en esta categoría, sobre todo por los cambios, contradicciones e inseguridades que los estudiantes experimentan en la pubertad. Las prácticas de los docentes que se enfocan en aumentar la autoestima y el cuidado emocional son importantes, con el agravante de que en la escuela no se cuenta con consejería psicológica a tiempo completo, sino que las acciones que se realizan estarán supe-  
ditadas a la creatividad, ingenio y entrega de cada docente aun cuando ninguno tenga formación en atención psicológica e incluso, muchos de ellos necesitados de apoyo de este tipo para afrontar

el trabajo que realizan. Es por ello, que se vuelva necesario que el equipo directivo considere acciones encaminadas a fomentar la autoestima e identidad en los jóvenes, sobre todo por la realidad que viven fuera del complejo educativo, porque también muchos sienten la necesidad de expresar lo que están viviendo, de ser escuchados y atendidos.

Por otro lado, el indicador con menor valor es el concerniente al apoyo que se da entre los estudiantes en el salón de clases. El valor de este indicador es de 34.3%. Este dato resulta contradictorio con el puntaje obtenido en la categoría de participación en la que se indica que los profesores promueven el trabajo colaborativo, puesto que solo 3 de cada 10 estudiantes siente o percibe que los estudiantes se ayudan unos a otros. El sentir que si se tiene una dificultad de aprendizaje y que un compañero pueda apoyar es un indicador de que el trabajo colaborativo no es constante ni se enfoca a apoyarse entre pares. De allí que la reflexión se encamine en que el equipo directivo y docentes establezcan conceptos claves que orienten el trabajo en el aula.

**Categoría: Reconocimiento de todos y todas**

	%	Valoración
	15 - 18	Alto
	12 – 15	Medio alto
	9 – 12	Medio
	6 – 9	medio bajo
	3 – 6	Bajo
	0 – 3	Muy bajo

*Tabla 15: Diagnóstico categoría Reconocimiento de todos.*

En esta categoría el puntaje obtenido fue de 14.5 puntos de un máximo a alcanzar de 18 puntos y se ubica en la escala medio alta y en el color verde claro del semáforo de convivencia. Desde la perspectiva de los estudiantes, el equipo docente ha tomado de manera constante deci-

siones relativas a atender la convivencia y realiza prácticas que fomentan el reconocimiento y valoración de todos los estudiantes. En esta categoría están aquellos indicadores que tienen que ver con el reconocimiento de logros de todos los estudiantes y en los que se valore más el esfuerzo que cada estudiante realiza por encima de las notas obtenidas ya que se enfoca en el desarrollo de las capacidades de todo el estudiantado. Esta categoría es una aceptación a la diversidad no solo de identidades, sino de capacidades de aprendizaje lo que implica que los docentes implementen métodos de evaluación a partir de las capacidades de cada estudiante. No es nada fácil, pero tampoco imposible. Caso contrario, se replicarían las mismas deficiencias de las pruebas estandarizadas PAES en la que se evalúa a todos los estudiantes, de todos los estratos sociales, con los mismos contenidos y no se hace una diferenciación de acuerdo a los distintos tipos de aprendizaje.

En esta categoría el indicador con mayor valor fue el de atención a las necesidades y en específico el del interés de los profesores por escuchar las ideas de los estudiantes. El valor fue del 65.7%, lo que indica que seis de cada diez estudiantes afirmó que siempre hay disposición de sus maestros por escuchar sus ideas. Esto reafirma la necesidad que tienen los estudiantes por ser escuchados y la buena disposición de muchos de los profesores por prestarles atención. Lo ideal sería contar con consejería estudiantil de manera planificada.

Resulta interesante este dato, ya que en la escuela no se cuentan con espacios de diálogo definidos y los mismos docentes afirman que no es que ellos promuevan la escucha, pero que escuchan en la medida en que los estudiantes los buscan para hablar un tema específico.

Por otro lado, el que obtuvo menor porcentaje es el de la preferencia de estudiantes por sobre otros ya que muchos indicaron que a veces sienten que sus profesores tiene preferencias

entre los estudiantes, dándole un valor de un 39.7%. El reconocer a todos implica que los valores que deben prevalecer son los de igualdad, respeto y aceptación.

<b>Valoración general</b>	<b>49.5</b>
---------------------------	-------------

El valor general del diagnóstico y la escala de la escuela en el semáforo de la convivencia es de 49.5 puntos de un máximo a obtener de 60 puntos a obtener. Este puntaje lo ubica en la escala medio alta en color verde claro del semáforo de convivencia.

Esto indica que los y las docentes han tomado decisiones relativas a atender la convivencia en la mayoría de categorías evaluadas y realizan suficientes prácticas que favorecen la participación, el cuidado físico y emocional, el buen trato y el reconocimiento y la valoración. Desde la perspectiva de los estudiantes, hay atención a la prevención de conductas violentas por parte del equipo docente. Los estudiantes perciben esas prácticas, y puntuaron en el nivel medio alto a la escuela ya que dichas prácticas.

Como recomendación, será bueno que las prácticas sean constantes y formen parte de la cultura organizacional de la escuela y que no dependa de cada profesor o profesora definir las estrategias, sino que paran de una línea institucional en el que todo el equipo docente se comprometa a trabajar bajo las mismas prácticas para que en la escuela se de paso a la convivencia inclusiva.

Esto plantea retos de cara a la reorganización de la planificación pedagógica, de sentar precedente con la elaboración de un manual de cómo debe ser la participación y el buen trato de los docentes y equipo directivo hacia los estudiantes. El manual de convivencia debe enfocarse en

fomentar las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa, tomando en cuenta que esta es una escuela insigne del Modelo de Escuela Inclusiva del Tiempo Pleno, por lo que se le exige aún más evidenciar de qué manera se está entendiendo y atendiendo a la diversidad como parte de la inclusión y una vez se tenga claro esto será necesario pasar de estrategias de carácter prescriptivo a estrategias de carácter más amplio.

El nivel medio alto indica que la escuela ya tiene un buen camino recorrido, sin embargo, hace falta documentar y llevar estas prácticas al Plan Escolar Anual, a los manuales de convivencia, a las normativas, a los planes de mejora, a los planes pedagógicos anuales y revisar lo que ya se tiene para reflexionar si las acciones que hasta el momento se realizan son suficientes de cara a los retos que el MEITP planteó desde sus inicios.



## **2. PROTOCO**

### **ENCUESTA A ESTUDIANTES DE TERCER CICLO**

**Gestión escolar para generar espacios de convivencia inclusiva  
Distrito Italia, Tonacatepeque**

#### **LOGÍSTICA**

Se solicitó al director del centro escolar la oportunidad de poder encuestar a todos los estudiantes de tercer ciclo del turno matutino y vespertino. Se le hizo saber que una vez realizada la encuesta se enviaría a los padres de familia una nota informativa en que se le informaría sobre la participación de su hijo teniendo la oportunidad de poder regresar la nota firmada y automáticamente la encuesta de su hijo sería retirada y sus respuestas no serían tomadas en cuenta. Las visitas a la escuela están programadas para la tercera semana del mes de enero de 2020 y se ha dispuesto un

día para realizar las encuestas. Estas, se realizarán en cada salón de clase y se ha contemplado un tiempo estimado de 30 minutos para cada grado.

### **MATERIAL A UTILIZAR**

- ✓ Ir identificadas con la camiseta de la universidad y el carné estudiantil.
- ✓ Encuestas impresas.
- ✓ Lapiceros
- ✓ Libreta y lápiz para tomar apuntes.

### **EN LA ESCUELA**

En atención a lo que hemos planteado en nuestra metodología, en el trabajo de campo buscamos garantizar la participación de todos los actores de la comunidad educativa: miembros del equipo directivo, docentes, estudiantes y padres de familia. Así mismo, el cuidado para con nuestras fuentes es clave, sobre todo porque no pretendemos solo aprovecharnos de la información que nos puedan brindar, sino que buscamos dejar un aporte teórico-académico que pueda ser de utilidad para la institución.

### **ANTES DE QUE LOS ESTUDIANTES RESPONDAN LA ENCUESTA**

Las investigadoras se dirigen a los salones de clase, se iniciará con los séptimos grados, para luego continuar con los octavos y finalizar con los novenos. Por ser dos secciones por grado una investigadora realizará la encuesta en las secciones “A” y, la otra, en las secciones “B”.

Después de saludar y dar las gracias por su tiempo, se tomarán las consideraciones:

1. Verificar que los estudiantes que se encuentren presentes sean los que presentaron la carta de consentimiento firmada por sus padres o responsable.
2. Generar un ambiente de confianza con los estudiantes.
3. Explicar que la información que ellos proporcionen es muy importante, pues ella permitirá conocer aspectos relevantes de la convivencia en su escuela.
4. Animarlos a que contesten con confianza, pues la información que brinden será de carácter confidencial y anónima.
5. Si los/las encuestados/as no tienen objeciones, se procede a iniciar la encuesta.

### **INICIAR LA ENCUESTA**

Entregar una encuesta impresa a cada estudiante y pedir que inicien.

### **AL TERMINAR LA ENCUESTA**

Agradecer su tiempo y disponibilidad para contestar.



**Centro Escolar Distrito Italia**  
**Cuestionario para encuesta dirigido a estudiantes de tercer ciclo**

**Presentación**

La información que proporcione es **confidencial** y **anónima**, y con fines académicos por lo que nadie podrá saber lo que contestó en la encuesta.

No hay respuestas correctas ni incorrectas, lo que se busca es conocer su opinión sobre aspectos de la convivencia en su escuela. Para lograrlo, el objetivo general planteado es el siguiente: **Ana-  
lizar la influencia de la gestión escolar para generar espacios de convivencia inclusiva en el  
Centro Escolar Distrito Italia del Municipio de Tonacatepeque**

Por favor, marque con una “X” la casilla que mejor refleje su opinión en relación a las siguientes afirmaciones.

Sexo: F \_\_\_\_\_ M \_\_\_\_\_ Grado: \_\_\_\_\_

Fecha de realización: \_\_\_\_\_

N°	Pregunta	Siempre	A veces	Nunca
1	Cuando presento un problema personal, de aprendizaje o familiar, recibo apoyo por parte de mis profesores.			
2	El trato que recibo de mis profesores es justo, respetuoso y amable.			
3	Los profesores tienen favoritos entre los estudiantes			
4	Los profesores elogian a quien se lo merece.			
5	Los profesores son justos cuando castigan a un estudiante.			
6	Los profesores valoran más mi esfuerzo que las notas obtenidas en los exámenes.			
7	Los profesores están interesados en escuchar mis ideas.			
8	Los profesores promueven el trabajo colaborativo entre los estudiantes			
9	Cuando no asisto a clases, mis profesores se interesan por saber que me ha pasado.			
10	Los docentes rechazan a los estudiantes por cómo se visten, donde viven o por quienes sean sus amigos.			
11	Me siento bienvenido en mi centro escolar.			
12	Las normas de clase se elaboran en conjunto entre el docente y los estudiantes.			
13	Los profesores involucran a los padres de familia en las actividades del aula.			
14	El trato entre los profesores es respetuoso y amable.			
15	En el centro escolar se organizan actividades físicas que tengan como objetivo la salud física y la recreación.			
16	En mi salón de clase los estudiantes se ayudan unos a otros.			
17	Los profesores organizan convivios para fortalecer los lazos de amistad con los estu-			

	diantes.			
18	Los profesores se preocupan y apoyan a los estudiantes con bajo rendimiento escolar.			
19	Los maestros promueven la resolución de conflictos de forma pacífica y a través del diálogo.			
20	Los profesores se dirigen a todos los estudiantes por su nombre, evitando los apodos y animan a que el resto de estudiantes lo hagan.			



## PROTOCO

### ENTREVISTAS A DOCENTES Y MIEMBROS DEL CDE

#### Gestión escolar para generar espacios de convivencia inclusiva Distrito Italia, Tonacatepeque

#### LOGÍSTICA

Se solicitó al director del centro escolar la oportunidad de poder entrevistar uno a uno a los miembros del equipo docente y a los miembros del equipo directivo. Las visitas están programadas para la tercera semana del mes de enero de 2020 y se han dispuesto cinco días para entrevistar a 24 docentes: quince con plazas de doble turno, seis con contrato en el turno matutino y tres con contrato del turno vespertino. Del equipo directivo, se entrevistará al director, subdirector, tres padres de familia, dos docentes y dos representantes estudiantiles. Para la realización de las entrevistas, se ha solicitado la ubicación en espacios en los que se mantenga la privacidad, se ha contemplado un tiempo de 45 minutos para cada encuentro.

#### MATERIAL A UTILIZAR

- ✓ Ir identificadas con la camiseta de la universidad y el carné estudiantil.
- ✓ Guía de entrevista impresa.
- ✓ Libreta y lápiz para tomar apuntes.
- ✓ Grabadora de voz con suficiente carga.
- ✓ Kleenex y agua.
- ✓ Refrigerio a entregar antes de las entrevistas.

#### EN LA ESCUELA

En atención a lo que hemos planteado en nuestra metodología, en el trabajo de campo buscamos garantizar la participación de todos los actores de la comunidad educativa: miembros del equipo directivo, docentes, estudiantes y padres de familia. Así mismo, el cuidado para con nuestras fuentes es cla-

ve, sobre todo porque no pretendemos solo aprovecharnos de la información que nos puedan brindar, sino que buscamos dejar un aporte teórico-académico que pueda ser de utilidad para la institución.

### **ANTES DE LA ENTREVISTA**

Las investigadoras se dirigen a la sala de reuniones en las que se ha convocado a los docentes y a los miembros del equipo directivo que se entrevistará por día (previa logística con el director se definirá a quiénes se entrevistará por día). Después de saludar y dar las gracias por su tiempo, se les comparte un refrigerio y se les explica que las entrevistas serán individuales por lo que será necesario movernos a un lugar cómodo.

Antes de iniciar con las entrevistas hay que tomar unas consideraciones:

- ✓ Generar un ambiente de confianza con los entrevistados.
- ✓ En la medida de lo posible que las experiencias, y anécdotas sean personales, no de terceras personas.
- ✓ Se puede reformular la pregunta en caso el entrevistado/a no entienda lo que se le pregunta. Lo ideal es ser claros, precisos para que no divaguen en la respuesta.

Una vez asignado el o la docente o miembro del equipo directivo que entrevistará cada investigadora se explica el objetivo de la entrevista y se pide la autorización para grabarle.

*“Queremos conocer el trabajo que realizan en la escuela y qué les ha permitido tener espacios de convivencia inclusiva. Sabemos que el contexto y los riesgos que se encuentran alrededor de la escuela puede volver el trabajo difícil, sin embargo, queremos rescatar las aquellas cosas buenas que se realizan en el centro escolar para mantener una convivencia inclusiva. Explicarles que para que quede registro de lo conversado solicitamos su autorización para grabar ya que será difícil anotar cada detalle que usted me cuente. ¿Puedo grabar la entrevista?”*

Si el/la entrevistada/o no tiene objeciones y autoriza que se grabe, se procede a encender la grabadora y para que quede el registro se le vuelve a consultar:

*¿Está de acuerdo en que grabe la entrevista?”*

### **INICIAR LA ENTREVISTA**

Seguir la guía de preguntas impresa...

### **AL TERMINAR LA ENTREVISTA**

Agradecer su tiempo y disponibilidad para contestar las preguntas.

Una vez el entrevistado se haya retirado, anotar impresiones sobre la entrevista (reacciones de los entrevistados ante ciertas preguntas o temas).



## GUÍA DE ENTREVISTA A DIRECTOR

### Gestión escolar para generar espacios de convivencia inclusiva Distrito Italia, Tonacatepeque

**Objetivo de la entrevista:** Analizar la influencia de la gestión escolar para generar espacios de convivencia inclusiva en el Centro Escolar Distrito Italia del Municipio de Tonacatepeque.

#### Datos personales

Nombre: \_\_\_\_\_

Edad: \_\_\_\_\_

Años de experiencia laboral en el centro educativo: \_\_\_\_\_

#### **La entrevista se enfocará el trabajo que realiza como director del Centro Escolar Distrito Italia**

<b>Gestión escolar</b>	
<i>Mecanismos de participación</i>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Qué tipo de decisiones se discuten en el CDE y cómo es el proceso de toma de decisiones?</li> <li>2. ¿El centro escolar cuenta con comités de apoyo educativo? ¿Cuáles son y cómo se conforman?</li> <li>3. ¿Cuáles son los mecanismos que garantizan la participación de las madres y padres de familia?</li> <li>4. ¿Cuáles son los mecanismos que garantizan la participación de los y las estudiantes?</li> <li>5. ¿Cuentan con un plan de mejora para el centro escolar y su entorno y es ampliamente conocido y acordado por el equipo educativo, el consejo escolar, las madres y padres/tutores y los y las estudiantes?</li> </ol>
<i>Gestión democrática</i>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Cómo posibilita una gestión democrática en el centro escolar?</li> <li>2. ¿Todas las personas del equipo directivo están invitados, asisten y contribuyen a las reuniones del CDE? ¿Cómo contribuyen?</li> <li>3. ¿El resto de personas del equipo directivo identifica y presenta problemáticas que afectan al centro escolar o soluciones a dichas problemáticas?</li> <li>4. ¿Las madres y padres de familia lo buscan para platicarles sobre inquietudes o problemáticas?</li> <li>5. ¿Ha identificado a una persona del equipo docente o del equipo directivo que pueda dar continuidad a la gestión realizada en caso de que usted tenga que retirarse de la escuela? ¿Quién?</li> </ol>
<i>Integración de la comunidad con la escuela</i>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Cómo se integra la escuela con la comunidad? ¿Qué actividades concretas se realizan?</li> <li>2. ¿La escuela tiene proyectos de beneficio educativo para la comunidad? ¿Cuáles?</li> <li>3. ¿En qué actividades que no sean educativas se involucra o colabora la escuela con la comunidad?</li> <li>4. ¿Se buscan las opiniones de los miembros de la comunidad sobre cómo el centro escolar y sus localidades pueden mejorarse mutuamente?</li> </ol>
<b>Convivencia inclusiva</b>	
<i>Participación de todos y todas</i>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Percibe cuando sus compañeros y compañeras están estresados o tienen dificultades, y les ofrece su apoyo? ¿De qué manera?</li> </ol>

	<ol style="list-style-type: none"> <li>2. ¿Si se llegasen a presentar dificultades de colaboración entre los miembros del Consejo Directivo pueden discutirse y resolverse de forma constructiva?</li> <li>3. ¿Cuáles son los problemas de indisciplina que resuelve el CDE y cómo los resuelven?</li> <li>4. ¿En la escuela hay espacio de diálogo y discusión sobre la manera en que la cultura del centro escolar puede impedir y promover la inclusión?</li> <li>5. ¿De qué forma se resuelven desacuerdos en el equipo directivo y el consejo de docentes?</li> </ol>
<i>Cuidado</i>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Cómo describiría la relación entre: director-docentes; director-miembros del equipo directivo; miembros del CDE-miembros del CDE docentes-estudiantes; estudiantes-estudiantes?</li> <li>2. ¿Los y las estudiantes se sienten seguros dentro del centro escolar? ¿Por qué cree que es así?</li> <li>3. ¿Se elaboran políticas internas propias con la intención de mejorar la cultura y la práctica del centro escolar en lugar de tratar de satisfacer lo que solicita el MINEDUCYT?</li> <li>4. ¿Los estudiantes se acercan a usted cuando tienen un problema personal, de aprendizaje, familiar o de otro tipo?</li> </ol>



## GUÍA DE ENTREVISTA A DOCENTES

### Gestión escolar para generar espacios de convivencia inclusiva Distrito Italia, Tonacatepeque

#### **Datos personales**

Nombre (si lo desea): \_\_\_\_\_

Edad: \_\_\_\_\_ Sexo: \_\_\_\_\_

Formación académica, especialidad: \_\_\_\_\_

Años de laborar en el centro educativo: \_\_\_\_\_

Años de laborar como docente: \_\_\_\_\_

Grado que tiene a cargo: \_\_\_\_\_

**La entrevista se enfocará en dos elementos sobre el trabajo que los docentes realizan en el centro escolar.**

<b>Gestión escolar</b>	
<i>Mecanismos de participación</i>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Cuáles son los mecanismos de participación de los padres de familia de sus estudiantes? ¿En qué actividades puntuales apoyan los padres de familia?</li> <li>2. ¿Hay un plan de mejora para el centro escolar y su entorno que es ampliamente conocido y acordado por el equipo educativo, el consejo escolar, los padres/madres/tutores y los y las estudiantes?</li> </ol>
<i>Gestión democrática</i>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Cuando identifica una problemática, ¿puede llevarla al consejo de docentes para que sea discutida?</li> </ol>
<b>Convivencia inclusiva</b>	
<i>Participación de todos</i>	<ol style="list-style-type: none"> <li>2. ¿Cómo forma los equipos de trabajo dentro del salón de clases? ¿Bajo qué criterios?</li> <li>3. ¿Cómo se forma la directiva de grado?</li> <li>4. A parte de la directiva de grado, ¿hay otros comités de participación para los estudiantes? ¿Cuáles?</li> <li>5. ¿De qué formas específicas se promueve el trabajo colaborativo en el salón de clases?</li> <li>6. ¿De qué manera se promueve un liderazgo rotativo dentro del salón de clases?</li> <li>7. ¿Cómo involucra en el trabajo dentro del aula a estudiantes en riesgo o en conflicto con la ley?</li> <li>8. ¿Se siente cómodo hablando con sus compañeros acerca de las dificultades que tiene en las relaciones con sus estudiantes?</li> <li>9. ¿Cómo se abordan las dificultades en la colaboración entre el equipo docente?</li> <li>10. ¿Se siente cómodo a la hora de expresar desacuerdos en las reuniones? ¿Por qué?</li> <li>11. ¿Cómo se abordan los problemas de indisciplina dentro del salón de clases? ¿Dentro del centro escolar?</li> </ol>
<i>Cuidado</i>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿De qué manera se actúa cuando un estudiante presenta un problema personal, de aprendizaje o familiar?</li> <li>2. ¿Qué tipo de actividad física se promueve? ¿con qué objetivo?</li> <li>3. ¿De qué manera se intenta aumentar la autoestima de los estudiantes en contextos como los del Distrito Italia?</li> <li>4. Considera que tener estudiantes favoritos dentro del salón de clases ¿puede afectar la autoestima del resto de estudiantes?</li> <li>5. ¿Cómo describiría la relación entre: director-docentes; docentes-docentes; docentes-estudiantes; estudiantes-estudiantes?</li> </ol>
<i>Reconocimiento de todos</i>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Cómo reconoce el esfuerzo que sus estudiantes realizan, aún aquellos que no obtienen excelentes calificaciones?</li> <li>2. ¿Cómo respeta la diversidad dentro de su salón de clases?</li> </ol>



## GUÍA ANÁLISIS DE DOCUMENTOS

### Gestión escolar para generar espacios de convivencia inclusiva Distrito Italia, Tonacatepeque

Categoría: Participación de todas/as				
N°	Criterio	si	no	observaciones
1	Se evidencia la forma que se dará a conocer el Plan de Convivencia a toda la comunidad educativa.			
2	Se identifica los factores que favorecen y limitan la convivencia.			
3	Especifica quién/es y cómo se dará atención a los casos de violencia y acoso			
4	Se deja claro quiénes serán los encargados de dar seguimiento y monitoreo al Plan de Convivencia			
5	Se establece quiénes evaluarán el Plan de convivencia			
6	Se especifica quiénes pertenecen al comité de convivencia escolar.			
7	Se evidencia quiénes ejecutarán las estrategias o actividades programadas para fortalecer la convivencia dentro del Centro Escolar			
8	Se evidencia que fue construido desde un enfoque participativo.			
Categoría: Cuidado				
9	Se promueve la prevención, así como el apoyo a las víctimas en casos de violencia y acoso en el centro escolar			
10	El manual promueve el ejercicio res-			

	ponsable de los Derechos Humanos			
<b>11</b>	En el manual se busca la igualdad y la equidad.			
<b>12</b>	Se evidencia la erradicación de la discriminación de todo tipo.			
<b>13</b>	El manual de convivencia tiene un enfoque formativo			