



ANÁLISIS DE LA IMPLEMENTACIÓN DEL PROGRAMA NACIONAL
DE CONVIVENCIA ESCOLAR EN UNA ESCUELA PRIMARIA DE MÉRIDA,
YUCATÁN

Shirlei Elizabeth Gazca Vázquez

Tesis elaborada para obtener el grado de Maestra en Investigación Educativa

Tesis dirigida por:

Ángel Martín Aguilar Riveroll

Mérida, Yucatán

Agosto 2021



FACULTAD DE EDUCACIÓN
Unidad de Posgrado e Investigación

Oficio de Aprobación del Trabajo Final

Mérida, Yucatán a 18 de junio 2021.

C. Edith J. Cisneros-Cohernour
Jefa de la Unidad de Posgrado e Investigación
Facultad de Educación, UADY
PRESENTE

Los abajo firmantes miembros del Comité Revisor nombrado por la dirección de la Facultad de Educación y en respuesta a su solicitud para revisar el proyecto de tesis:

“ANÁLISIS DE LA IMPLEMENTACIÓN DEL PROGRAMA NACIONAL DE CONVIVENCIA ESCOLAR EN UNA ESCUELA PRIMARIA DE MÉRIDA, YUCATÁN”

Presentado por SHIRLEI ELIZABETH GAZCA VAZQUEZ para obtener el grado de Maestro en Investigación Educativa, le comunicamos que el trabajo cumple con los requisitos de contenido y presentación establecidos por el Comité Académico de la Maestría en Investigación Educativa (CAMIE), por lo tanto, el dictamen que emitimos es de:

Aprobado

Por lo que puede proceder a la etapa de presentación y defensa del mismo.

Atentamente
Comité Revisor


Dra. Gina Villagómez Valdés
Miembro propietario


Jorge Narciso España Novelo
Miembro propietario


Ángel Martín Aguilar Riveroll
Asesor y Miembro propietario

C.c.p. Expediente del alumno en Control Escolar
C.c.p. Interesado



**UNIVERSIDAD JUÁREZ
AUTÓNOMA DE TABASCO**

“ESTUDIO EN LA DUDA. ACCIÓN EN LA FE”



**División
Académica de
Ciencias
Económico
Administrativas**



Villahermosa, Tabasco a 7 de junio del 2021.

Dra. Edith Juliana Cisneros Chacón
Jefe de la Unidad de Posgrado e Investigación
de la Facultad de Educación de la
Universidad Autónoma de Yucatán
Presente

Por medio de la presente, como revisora externa de la estudiante Shirlei Elizabeth Gazca Vázquez, quien desarrolló la Tesis denominada **“Análisis de la Implementación del Programa Nacional de Convivencia Escolar en una Institución Primaria de Mérida, Yucatán”** y después de haberla evaluado, me permito emitir mi voto **APROBATORIO** a fin de que pueda continuar con los trámites correspondientes para la obtención del grado.

Sin otro particular, me permito enviarle un cordial saludo.

Atentamente

ATENTAMENTE

Dra. Deneb Elí Magaña Medina
Profesora investigadora
Cédula profesional: 5130301



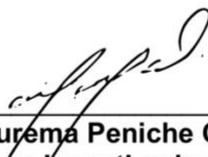
Mérida, Yucatán a _18__ de _junio_ de 2021.

Dra. Edith Juliana Cisneros Chacón
Jefe de la Unidad de Posgrado e Investigación
de la Facultad de Educación de la
Universidad Autónoma de Yucatán
Presente

Por medio de la presente, como revisor(a) externo(a) del/la estudiante Shirlei Elizabeth Gazca Vázquez, quien desarrolló la Tesis denominada "Análisis de la Implementación del Programa Nacional de Convivencia Escolar en una Institución Primaria de Mérida, Yucatán" y después de haberla evaluado, me permito emitir mi voto **APROBATORIO** a fin de que pueda continuar con los trámites correspondientes para la obtención del grado.

Sin otro particular, me permito enviarle un cordial saludo.

Atentamente



Dra. Rubí Suprema Peniche Cetzal
Profesora Investigadora
Departamento de Educación

Declaro que esta tesis es mi propio trabajo, con excepción de las citas en las que he dado crédito a sus autores, asimismo afirmo que este trabajo no ha sido presentado para la obtención de algún título, grado académico o equivalente.



Shirlei Elizabeth Gazca Vazquez

Agradezco al apoyo brindado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) por haberme otorgado la beca No. 750750 durante el periodo de agosto de 2019 a julio de 2021 para la realización de mis estudios de maestría que concluye con la tesis como producto final de la Maestría en Investigación Educativa de la Universidad Autónoma de Yucatán

Dedicatoria

A mi mamá. Por el apoyo incondicional de siempre, por nunca dudar de mí, por motivarme a aprender todos los días y por ser mi ejemplo de vida.

A mi papá. Por siempre estar, por preocuparte por mí y por los cafés en las noches de desvelo.

Todos los logros son por y para ustedes.

Agradecimientos

Agradezco a mi asesor, el doctor Ángel Martín Aguilar Riveroll, por su tiempo, su incondicional apoyo y paciencia. A los miembros de mi comité, el doctor Jorge España Novelo y la doctora Gina Villagómez Valdés por sus valiosos comentarios, observaciones, revisiones y el tiempo dedicado.

También agradezco a la coordinación del Programa Nacional de Convivencia Escolar por permitirme realizar la entrevista correspondiente y a la directora de la escuela que me abrió las puertas para la recolección de datos, así como a los maestros que amablemente compartieron sus experiencias.

Agradezco a mis profesores por compartir sus conocimientos de manera ejemplar. A mis compañeros de generación, por su compañerismo, porras, consejos, pláticas y risas. Sin duda la maestría no hubiera sido la misma sin cada uno de ustedes. A todos ustedes ¡muchas gracias!

Resumen

Desde la década de 1970 y en diversos países, se han buscado alternativas, para dar solución a las consecuencias de la violencia que suceden en el interior de las instituciones educativas, entre estas se encuentra la implementación de programas anti-acoso y de prevención de la violencia escolar, así como evaluaciones a estos programas. En México, desde el año 2016 se implementa en las escuelas de educación básica el Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE), cuya finalidad es promover ambientes de convivencia pacífica.

Por otra parte, en el país, si bien las últimas dos décadas ha habido avances en términos de sistematización y evaluación a los programas que se implementan, esto es todavía un proceso joven. En el caso del PNCE, al ser un programa de implementación reciente, las mismas instancias evaluadoras advierten sobre la necesidad de indagar y explorar sobre los procesos de recepción y apropiación del programa en las escuelas, tomando en cuenta metodologías cualitativas.

Si bien la finalidad de esta tesis no fue evaluar el programa, en el trabajo se muestra un primer acercamiento sobre lo que se percibe acerca de la implementación del PNCE por parte de personas que lo viven y experimentan en una escuela primaria de la ciudad de Mérida, Yucatán y desde la percepción de un miembro de la coordinación estatal del programa. Por lo tanto, este trabajo se realizó con la finalidad de aportar a este aspecto y, con base en lo anterior, se plantea como objetivo: analizar la implementación del Programa Nacional de Convivencia Escolar a través de la percepción de los principales actores educativos de una escuela primaria y de un representante del PNCE de la ciudad de Mérida.

Para responder al objetivo se eligió un enfoque cualitativo, un estudio de caso. Se entrevistó a un miembro de la coordinación estatal del PNCE, al director y maestros de quinto y sexto de primaria de una escuela. Para las entrevistas semiestructuradas se realizaron guiones con preguntas abiertas. Fueron diseñadas con el objetivo de analizar si en la escuela, de acuerdo con la percepción de los entrevistados, se cumple con los objetivos específicos que se indican en el Programa Nacional de Convivencia Escolar. Se realizaron preguntas basadas en la evaluación del proceso y sobre generalidades, aciertos y áreas de oportunidad del PNCE.

Los resultados sugieren que los participantes perciben el PNCE como pertinente y necesario, en especial debido a aspectos del contexto en el que se encuentra la escuela y por casos específicos sucedidos con los alumnos. Se considera inoportunos los recortes realizados a

los materiales otorgados, pues estos son considerados como una herramienta útil, básica y fundamental para el desarrollo del PNCE. Se destacan aspectos como la imposibilidad de acceder a los recursos digitales que ofrece el programa. Los maestros y director advierten la necesidad de más tiempo de capacitaciones mientras que por parte de la coordinación el tiempo otorgado se considera suficiente. Se destaca la importancia de la retroalimentación para los maestros y los miembros de la coordinación así como las interacciones entre ellos. Los participantes resaltan fortalezas y áreas de oportunidad así como sugerencias al programa.

Los resultados ponen de manifiesto la necesidad de abrir canales de comunicación entre participantes del programa y coordinaciones estatales, pues algunos de los aspectos detectados, como la necesidad de capacitaciones, son consistentes con otros estudios. Si bien la implementación del programa ha sido breve, en la escuela estudiada es evidente el interés, la necesidad e importancia de programas como el PNCE, pues son fuente fundamental para promover la convivencia en la escuela y con toda la comunidad educativa.

Tabla de contenido

Resumen.....	viii
Tabla de contenido	x
Tablas	xiii
Figuras.....	xiii
Capítulo 1. Introducción	1
<i>Antecedentes</i>	1
<i>Planteamiento del problema</i>	3
<i>Objetivo general</i>	5
<i>Objetivos específicos</i>	5
<i>Justificación</i>	5
<i>Definición de términos</i>	7
Acoso escolar.....	7
Programa Nacional de Convivencia Escolar.....	7
Percepción de la implementación	8
<i>Delimitaciones y limitaciones</i>	8
Capítulo 2. Estado del arte	9
<i>Convivencia Escolar</i>	9
Definición	9
<i>Acoso escolar</i>	11
Definición	11
Clasificación	12
<i>Violencia escolar</i>	15
Violencia según profesores y alumnos	16
<i>Desconexión moral</i>	17
<i>Aislamiento</i>	19
<i>Programas de convivencia</i>	19
<i>Legislación y política educativa en México</i>	21
<i>Programa Nacional de Convivencia Escolar</i>	22
Objetivos del PNCE.....	22
Antecedentes	23
Ejes formativos	24
Programas similares	29
<i>Percepción</i>	30

Definición	30
Percepción de programas en México	30
<i>Evaluación</i>	32
Tipos de evaluación	32
<i>Evaluación a programas de convivencia en el mundo</i>	36
<i>Evaluación al PNCE</i>	37
Capacitación a Profesores	38
Capítulo 3. Método	42
<i>Enfoque y diseño</i>	42
<i>Análisis</i>	42
<i>Participantes</i>	43
Población.....	43
Selección	43
Descripción	44
<i>Técnicas de recolección de datos</i>	45
Entrevista semiestructurada	45
<i>Análisis de datos</i>	48
Códigos	49
<i>Consideraciones éticas</i>	52
Capítulo 4. Resultados	53
<i>Pertinencia de la implementación</i>	53
Contexto	53
Casos.....	54
<i>Objetivos del PNCE</i>	57
Materiales.....	57
Capacitaciones	61
Promoción de la convivencia	63
<i>Evaluación del proceso</i>	67
Interacciones con el personal y procedimientos	68
Satisfacción con el personal, procedimientos y servicios	69
<i>Generalidades, aciertos y áreas de oportunidad</i>	71
Evaluación-Retroalimentación.....	71
Opiniones, fortalezas, áreas de oportunidad y sugerencias.....	73
Capítulo 5. Conclusiones	75
<i>Pertinencia de la implementación</i>	75
Contexto	75
Casos.....	76

<i>Objetivos del PNCE</i>	78
Materiales.....	78
Capacitaciones	78
Promoción de la convivencia	80
<i>Evaluación del proceso</i>	81
Interacciones y satisfacción con el personal y procedimientos	81
<i>Generalidades, aciertos y áreas de oportunidad</i>	82
Evaluación-retroalimentación	82
Opinión, retos, aciertos y áreas de oportunidad	83
Referencias.....	86
Apéndice A. Guiones de entrevista.....	97
Apéndice B. Consentimiento informado.....	101
Apéndice C. Resultados de autenticidad del trabajo.....	102
Apéndice E. Constancia de entrega de resultados	111

Tablas

Tabla 1. <i>Prevalencia del bullying cara a cara en México</i>	2
Tabla 2. <i>Enfoques teóricos del concepto de convivencia escolar</i>	10
Tabla 3. <i>Clasificación del acoso de acuerdo con Björkqvist, Lagerspetz y Kaukiainen (1992)</i>	13
Tabla 4. <i>Tipos de evaluación</i>	33
Tabla 5. <i>Descripción de dimensiones en entrevistas semiestructuradas y objetivo al que responde</i>	46
Tabla 6. <i>Reactivos de la dimensión de objetivos específicos del PNCE</i>	46
Tabla 7. <i>Reactivos de la dimensión de la Evaluación del proceso</i>	47
Tabla 8. <i>Reactivos de la dimensión de Generalidades, aciertos y áreas de oportunidad</i>	47
Tabla 9. <i>Nivel de satisfacción</i>	70
Tabla 10. <i>Fortalezas, áreas de oportunidad y sugerencias al PNCE</i>	74

Figuras

<i>Figura 1. Programas en favor de la convivencia y prevención de la violencia en México</i>	4
<i>Figura 2. Tipos de estudio de la implementación (proceso) de programas</i>	35
<i>Figura 3. Aspectos de la evaluación del proceso para este trabajo</i>	36
<i>Figura 4. Categorías del guion de entrevistas</i>	48
<i>Figura 5. Categorías del contenido de las entrevistas</i>	49
<i>Figura 6. Proceso de la identificación de categorías</i>	50
<i>Figura 7. Combinación y reestructuración de categorías originales y emergentes de las entrevistas</i>	51
<i>Figura 8. Esquema final de categorías integradas</i>	52

Capítulo 1. Introducción

Antecedentes

Las consecuencias de la poca atención o inatención a problemáticas sucedidas en los entornos escolares van más allá de repercusiones en el interior de las instancias educativas.

La violencia escolar es uno de los tipos de violencia que reflejan la descomposición de la sociedad actual. No es posible hablar de violencia escolar de forma aislada, sin establecer nexos entre lo público y privado, entre comportamientos colectivos e individuales, aspectos familiares y comunitarios... (Ayala-Carrillo, 2015, p. 493).

Los primeros esfuerzos por atender las problemáticas relacionadas con el bullying o acoso escolar, de acuerdo con Olweus (1993), se remontan a los países Escandinavos en la década de 1970; específicamente en Noruega, en donde tras el suicidio de tres jóvenes de entre diez y catorce años, con toda probabilidad de ser consecuencia del bullying al que eran sometidos por sus compañeros, el Ministerio de Educación apoyó el desarrollo de una campaña nacional contra el acoso en las escuelas, misma que más tarde sería conocida como el Programa de Prevención de Bullying de Olweus.

Actualmente las cifras de prevalencia y graves consecuencias del acoso escolar sugieren una problemática global necesaria de atender. En un metaanálisis realizado por Modecki, Minchin, Harbaugh, Guerra, y Runions (2014) en el que se sintetizaron 80 estudios sobre la prevalencia del bullying en diferentes contextos y países. Se encontró que, aun con la variabilidad de los estudios, la prevalencia promedio de participación en el acoso escolar, ya sea de manera leve o grave, fue del 35% como perpetradores y 36% como víctimas. Aunado a esto, un informe del 2018 de La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2018) sobre la violencia escolar y el bullying, reportó la situación a nivel

mundial, en éste se expone un resumen de evidencia actualizada sobre las tendencias mundiales, la prevalencia, la escala, la naturaleza y consecuencias. Se reporta que a nivel global, 32% de los estudiantes han sido agredidos por sus compañeros en una o más ocasiones en el último mes. También se afirma que existen diferencias significativas entre regiones, por ejemplo, la proporción de estudiantes que informan haber sido agredidos es más alta en el Medio Oriente, África del Norte y África subsahariana y es más bajo en América Central, el Caribe y Europa. Se reporta que el 36% de los estudiantes ha participado en una pelea física con otro estudiante al menos una vez. Estos reportes se dieron con mayor frecuencia en el Medio Oriente y África del Norte y menos frecuentemente en Asia y América Central.

En México, el porcentaje promedio de alumnos de primaria y secundaria que afirmaron participar en peleas como agresores es de 15% para ambos niveles y el porcentaje de los que se dijeron agredidos (víctimas) físicamente también en ambos niveles es de 15.5% (Muñoz-Abundez, 2008). Por otro lado, los resultados de la evaluación de Santoyo-Castillo y Frías (2014) en estudiantes de nivel medio superior en México, indican que 25.8 % de los estudiantes reporta haber sido víctima de acoso, mientras que un 18.4 % ha estado involucrado como agresor. En el metaanálisis realizado por Vega-Cauich (2019), en el cual se sintetizan 27 estudios realizados en México, con participantes de nivel básico y superior en los que se estudiaba el bullying cara a cara y cyberbullying, se encontraron los resultados presentados en la Tabla 1.

Tabla 1

<i>Prevalencia del bullying cara a cara en México</i>		
	Muestra combinada (n)	Prevalencia (%)
Agresores	10955	19
Víctimas	12977	20

Nota. Adaptado de Vega-Cauich (2019).

Los esfuerzos realizados desde los años setenta por investigar sobre las graves consecuencias del acoso escolar (Crick y Grotpeter, 1996; Houbre, Tarquinio, Thuillier, Hergott, 2006), los factores de riesgo (Marini, Dane, Bosacki, Cura, 2006; Shields y Cicchetti, 2001), las diferencias de género (Björkqvist, Lagerspetz, y Kaukiainen, 1992; Carbone-Lopez, Esbensen, y Brick, 2010) y las características de víctimas y agresores (Bernstein y Watson, 1997; Monks, Smith, y Swettenham, 2003) han dado como resultado la promulgación de nuevas políticas, leyes, planes y programas a nivel mundial, todos con la finalidad de reducir las tasas del acoso escolar y sus consecuencias. En México, durante el ciclo escolar 2016-2017 el Gobierno Federal puso en marcha el Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE) para promover ambientes de relación y de convivencia favorables para la enseñanza y el aprendizaje, en las escuelas de educación básica.

Planteamiento del problema

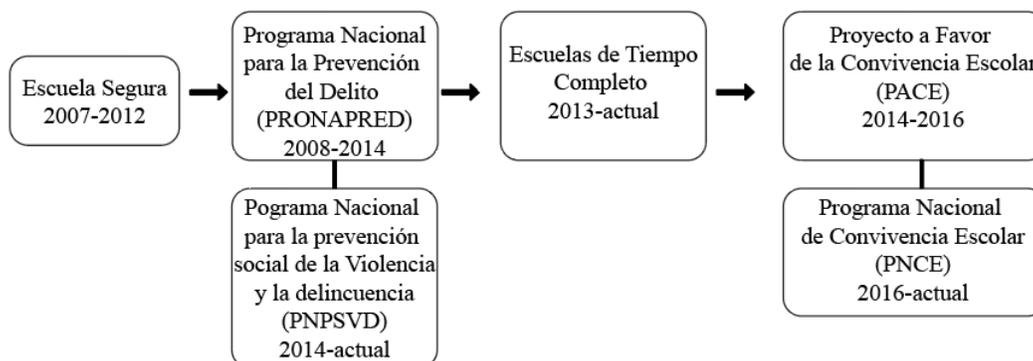
En México, como en otras partes del mundo, se fomenta y reconoce la importancia de la implementación de programas en favor de la convivencia escolar. Con ello se busca dar respuesta a las consecuencias de la violencia que suceden en el interior de las instituciones educativas. Sin embargo, para conocer los resultados de las intervenciones, es necesario someterlos a procesos de evaluación que garanticen su funcionamiento. Al respecto, resulta importante mencionar que México se encuentra en proceso constante para mejorar la sistematización de los programas que se implementan. De acuerdo con Conde-Bonfil (2017), en las últimas dos décadas se pueden vislumbrar avances en el proceso de evaluación, mismos que van desde la contratación de las instancias evaluadoras hasta los contenidos y usos de los informes. No obstante, Conde-Bonfil, también menciona que las evaluaciones sistemáticas a programas en el país son aún un proceso joven.

A nivel internacional, existen revisiones sistemáticas sobre la calidad de los métodos de evaluación de programas anti acoso (Ryan y Smith, 2009), y la efectividad de algunos de estos (Gaffney, Ttofi, y Farrington, 2019), no obstante, prevalecen las evaluaciones realizadas en países como Canadá, Finlandia, Estados Unidos y Australia. En países latinoamericanos, como el caso de México, si bien ya existen esfuerzos para su implementación y evaluaciones a su diseño, aún no se cuenta con las evaluaciones ni análisis pertinentes que demuestren su efectividad, como bien se indica en las fichas de evaluación 2017-2018 del CONEVAL.

En la figura 1 se muestran los programas identificados en favor de la convivencia y prevención de la violencia en el país.

Figura 1.

Programas en favor de la convivencia y prevención de la violencia en México



Nota. Elaboración propia

En el caso del PNCE, dentro de las principales recomendaciones de la evaluación 2017-2018 del CONEVAL, en los aspectos identificados como debilidades y/o amenazas, se menciona que existe una debilidad en la evaluación debido a la falta de un indicador especializado para los resultados de la intervención y no sólo de cobertura, también se sugiere:

Considerar la posibilidad de llevar a cabo un estudio interno con base en una metodología cualitativa, con trabajo de campo directo sobre una muestra analítica (intencional) de

escuelas para conocer los procesos a nivel escolar de recepción, aprobación y uso de los componentes a nivel escuela y aula (Secretaría de Educación Pública, 2017, p.59).

Si bien la finalidad de esta tesis no es evaluar el programa, en el trabajo se muestra un primer acercamiento sobre lo que se percibe acerca de la implementación del PNCE por parte de las personas que lo viven y experimentan en una escuela primaria. Por lo tanto, este trabajo se realiza con la finalidad de aportar a este aspecto y, con base en lo anterior, se plantea el objetivo del presente trabajo.

Objetivo general

Analizar la implementación del Programa Nacional de Convivencia Escolar a través de la percepción de los principales actores educativos de una escuela primaria y de un representante del PNCE de la ciudad de Mérida.

Objetivos específicos

1. Registrar si, de acuerdo con la percepción de los miembros de la escuela, se cumplen los objetivos específicos del programa en la escuela
2. Examinar las percepciones sobre la satisfacción con las interacciones entre los miembros de la escuela y los representantes del PNCE
3. Registrar la satisfacción percibida con el programa por parte del director y profesores de quinto y sexto grado de la escuela estudiada
4. Describir, de acuerdo con la percepción de los participantes, aciertos y áreas de oportunidad del PNCE.

Justificación

Este estudio se relaciona con políticas y normativas internacionales, nacionales y locales entre las que se destaca a nivel internacional los objetivos del desarrollo sostenible de la ONU, los cuales promueven una cultura de paz y no violencia en la ciudadanía mundial, además tiene

como meta garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad que promueva oportunidades de aprendizaje (ONU, 2015). En México en el Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024, el Gobierno se compromete a impulsar el desarrollo sostenible (Diario Oficial de la Federación 2019b). Al mismo tiempo, los artículos 13, 14 y 15 de la ley general de Educación promueven el respeto, la mejora de la convivencia y la promoción de una cultura de paz (Diario Oficial de la Federación, 2019a). A nivel local, de acuerdo con el Plan de Desarrollo Estatal, Yucatán fue de las entidades federativas con mayor porcentaje de reprobación en todos sus niveles educativos. Debido a esto, se pretende mejorar la calidad del sistema educativo estatal fortaleciendo la calidad de la educación en todos sus niveles. Para esto, entre otras medidas, fomenta programas para el desarrollo socioemocional de los estudiantes (Diario Oficial del Gobierno del Estado de Yucatán, 2018).

A la fecha no se cuenta con registros suficientes sobre la implementación del programa. Dentro de la literatura se destaca el estudio realizado por Chaparro Caso-López, Mora-Osuna, y Medrano-Gallegos (2018) en el que se evaluó la implementación del PNCE a través del análisis de información recolectada en las capacitaciones realizadas en cinco municipios de un estado de la república, así como de una encuesta que se diseñó para fines de la investigación y aplicada a los responsables del PNCE y docentes de las 100 escuelas con las que se contó en el estudio.

El PNCE es un programa reciente, por lo tanto, aún impera la necesidad de explorar las opiniones de los actores involucrados en su implementación, misma que se prevé necesaria para garantizar el correcto funcionamiento del programa. El valor de las opiniones recae en que estas permiten identificar las fortalezas y áreas de oportunidad.

El análisis en este trabajo permitirá aportar al conocimiento nacional y local sobre las percepciones de la comunidad educativa en relación con el PNCE en una escuela. Además, la

escuela analizada y la coordinación estatal del programa recibirán los resultados obtenidos, mismos que pueden servir para mantener o mejorar las prácticas de implementación del PNCE si así lo consideran pertinente.

Este trabajo, gracias al análisis y las técnicas utilizadas para la recolección de la información (entrevistas semiestructuradas), permitirá conocer los procesos a nivel escolar de recepción, apropiación y uso de los componentes de una escuela que se recomiendan en la evaluación de consistencia y resultados del programa.

Definición de términos

Acoso escolar.

También conocido como bullying, hostigamiento escolar, maltrato o acoso entre pares hace referencia al sometimiento de un estudiante de manera intencional, repetida y por un tiempo prolongado, a una serie de acciones negativas por parte de uno o más estudiantes quienes abusan de su poder, real o ficticio, y dejan a la víctima sin capacidad de defenderse (Olweus, 1993).

Programa Nacional de Convivencia Escolar.

Iniciativa emprendida por el Gobierno Federal mexicano por medio de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en el 2016, para promover ambientes de relación y de convivencia favorables para la enseñanza y el aprendizaje, en las escuelas de educación básica. Forma parte de la Política nacional para una escuela libre de acoso, la cual propone una estrategia formativa y preventiva para el fortalecimiento personal de los alumnos en los aspectos del desarrollo de habilidades sociales y emocionales, sobre la expresión y manejo de las emociones de manera respetuosa y la resolución de conflictos mediante el diálogo y la búsqueda de acuerdos.

Es una propuesta de intervención para que en la escuela se aprenda a convivir mediante actividades en el aula con apoyo de materiales educativos. También promueve la participación de

la comunidad educativa en el proceso en la búsqueda de mejora de la convivencia desde el ámbito familiar, y se contribuya a establecer relaciones armónicas entre la comunidad (Secretaría de Educación Pública, 2016).

Percepción de la implementación

Definición conceptual

La definición conceptual de percepción se refiere a la forma primaria de contacto cognitivo del hombre con el mundo que lo rodea (Efron, 1969). Cada persona percibe su ambiente de acuerdo con sus propios hábitos de percepción, estas diferencias provocan la existencia de distintas formas de comportamiento dentro de los grupos culturales (Sherif, 1935).

La implementación en términos de evaluación se refiere a qué tan bien se pone en práctica un programa de intervención propuesto. Hace referencia a los ingredientes activos de una innovación, es decir, aquellos elementos que se consideran responsables de los efectos de un programa. La preocupación en la implementación es qué tan bien se entregan los ingredientes activos del programa. A pesar de cualquier adaptación o modificación que se realice a la intervención debe describirse para guiar a otros que deseen adaptar el programa a su entorno (Durlak, 1998). Por tanto, la percepción de la implementación para este trabajo se define como: la manera en que cada individuo piensa, de acuerdo con criterios personales, qué tan bien los elementos que se consideran responsables de los efectos de un programa de intervención se ponen en práctica.

Delimitaciones y limitaciones

Una de las limitaciones importantes de este trabajo es que únicamente se contempla el análisis de la percepción de un representante del PNCE, así como de profesores de quinto y sexto grado de un centro educativo nivel primaria de Mérida, cuya selección no refiere una muestra

representativa de la población estudiada por lo que los resultados propuestos no se pueden generalizar.

Capítulo 2. Estado del arte

En este apartado se presenta una compilación de la literatura relevante con base en autores y argumentos que permiten enmarcar la problemática estudiada en este trabajo. Se comienza desde la definición y clasificación del acoso escolar, la trascendencia hacia una desconexión moral que hace visible los problemas de convivencia en las escuelas, promoviendo la creación de programas de convivencia como el PNCE, el cual se explica junto con una breve descripción de programas similares. Seguido de la clasificación de tipos de evaluación y las evaluaciones realizadas al PNCE.

Convivencia Escolar

Definición

La convivencia como uno de los cuatro pilares fundamentales para la educación del siglo XXI, y la promoción para su inclusión en los planes educativos de Latinoamérica quedó plasmada desde 1996 en el informe de Delors por la UNESCO. El autor describe el Aprender a vivir juntos como el “desarrollar la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia –realizar proyectos comunes y prepararse para tratar los conflictos– respetando los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz” (p.109) .

Por otra parte, en el contexto del programa que compete a este documento, en el archivo base del PNCE se puede encontrar la siguiente definición del término de convivencia escolar:

La convivencia escolar es un proceso dinámico y de corresponsabilidad colectiva (Fierro-Evans y Forthoul, 2013) que se forma en lo cotidiano y que resulta en maneras de establecer relaciones interpersonales entre alumnos, docentes, directivos, personal administrativo, madres, padres, tutores y personal de apoyo a la educación, las cuales

generan un determinado clima escolar. La convivencia es un proceso social de encuentro con el otro, por medio de interacciones dentro la escuela que están mediadas por pautas socioculturales (Fierro-Evans, 2013).

Al respecto, es importante mencionar que este término ha adquirido múltiples definiciones en la literatura, según el enfoque y contexto. Esto ha provocado diversos significados para el término, que incluso pueden resultar contradictorios, creando confusión y ambigüedad en su uso (Fierro-Evans y Carbajal-Padilla, 2019). En este contexto, Fierro-Evans y Carbajal-Padilla (2019) realizaron un trabajo documental orientado a identificar los principales enfoques teóricos en la literatura del concepto de convivencia escolar con la finalidad de contribuir a su clarificación. Se encontraron diversas perspectivas teórico-metodológicas, lo que conduce a las autoras a referir su preocupación por la dispersión del término causado por la falta de un enfoque claro que oriente la investigación que permita que la generación del conocimiento no permanezca estancada. A continuación, en la tabla 2 se presentan los seis principales enfoques teóricos de la convivencia identificados por las autoras.

Tabla 2

<i>Enfoques teóricos del concepto de convivencia escolar</i>	
Convivencia como:	Definición
Estudio de clima escolar, de la violencia y/o de su prevención	Se contemplan investigaciones sobre clima escolar y aquellas orientadas a identificar factores asociados a la disminución de riesgo de violencia en escuelas, mediante el estudio de distintos aspectos de la convivencia escolar
Educación socio-Emocional	Centra su atención al desarrollo de habilidades sociales como elemento central de la convivencia y por tanto como factor predictor para la mejora de las relaciones interpersonales en la escuela
Educación para la ciudadanía y la democracia	Atención en el conjunto de regulaciones formales sobre la democracia, para considerar los procesos cotidianos de participación como oportunidades para desarrollar capacidades cívicas.
Educación para la paz	La convivencia se estudia como la alternativa para abordar los problemas de violencia. Se centra en atender las distintas manifestaciones de violencia y sus raíces (origen del conflicto,

Educación para los derechos humanos	actores involucrados, procesos seguidos y alternativas de solución propuestas) Permite reconocer ámbitos de la vida escolar implicados en la construcción de condiciones para garantizar los derechos de la infancia. Analiza los problemas de fracaso y deserción escolar. Discute sobre los niveles de participación que deberían tener los estudiantes en el ámbito escolar
Desarrollo moral y formación en valores	La convivencia desplaza la discusión del plano ideológico implicado en las distintas corrientes para el carácter, desarrollo del juicio moral, clarificación de valores, desarrollo socio- moral-, hacia una perspectiva colectiva y no individual, basada en valores.

Nota. Adaptado de Fierro-Evans y Carbajal-Padilla (2019)

En el trabajo, las autoras definen el concepto de convivencia como:

Los procesos y resultados del esfuerzo por construir una paz duradera entre los miembros de la comunidad escolar, a partir de prácticas pedagógicas y de gestión: inclusivas, equitativas y participativas que aborden de manera constructiva el conflicto (Fierro-Evans y Carbajal-Padilla, 2019, p.13).

Acoso escolar

Definición

Se considera a Dan Olweus como uno de los primeros en definir este concepto en la década de 1970 y cuya definición es frecuentemente utilizada por autores en la actualidad. De acuerdo con el autor, un estudiante es víctima de bullying cuando es sometido, de manera intencional, repetida y por un tiempo prolongado, a una serie de acciones negativas por parte de uno o más estudiantes quienes abusan de su poder, real o ficticio, y dejando a la víctima sin capacidad de defenderse (Olweus, 1993). Otros autores más recientes coinciden con definiciones similares. “El acoso escolar, también conocido como bullying, se refiere a un comportamiento agresivo con finalidad específica que perjudica a otro individuo en el contexto de un desequilibrio de poder” (Volk, Dane, y Marini, 2014, p.327).

El concepto bullying , en español tiene diversos nombres, entre ellos: acoso escolar, hostigamiento escolar, acoso entre pares entre otros. Las múltiples definiciones han fomentado a que algunos autores de habla hispana prefieran utilizar la palabra bullying, para referirse al acoso escolar (Cano Echeverri y Vargas-González, 2018).

La Secretaría de Educación Pública (2016) no utiliza el concepto de bullying, sino el de acoso escolar. Al igual que en la definición clásica de Olweus, esta secretaría refiere que se trata de una conducta intencional, direccionada, frecuente y en desigualdad de poder que se ejerce entre alumno/as y en el entorno escolar, y que tiene como objeto someter, explotar y causar daño.

Algunos autores (Calderero, Salazar, y Caballo, 2011) enfatizan en que el maltrato debe ocurrir en el contexto escolar, mencionan que cuando el abuso presenta dos de las características fundamentales de la definición de Olweus, repetición y duración, se le conoce como “maltrato o intimidación entre iguales” (peer victimization) pero si además ocurre de forma concreta en el contexto escolar, entonces se denomina “acoso escolar” (bullying).

Clasificación

Actores actuales advierten sobre las posibles implicaciones del intento por clasificar estas conductas. Luengo Latorre (2019) afirma que clasificar las formas y tipos de acoso entre iguales entraña el riesgo de dejar fuera algo o no otorgarle la importancia debida a cada una de las categorías. Sin embargo, si bien el nombre que se le otorga a las distintas clasificaciones del acoso escolar varía de acuerdo con el autor, desde los primeros estudios realizados se identificó la existencia, de manera constante, de al menos tres tipos. En un primer estudio realizado en 1992 por los autores Björkqvist, Lagerspetz y Kaukiainen estos tipos de acoso se definen en la tabla 3.

Tabla 3

Clasificación del acoso de acuerdo con Björkqvist, Lagerspetz y Kaukiainen (1992)

Tipo de agresión	Características
Agresión indirecta	Acciones como: chismes, evitar al otro, difusión de rumores viciosos como venganza, romper el contacto con la otra persona, hacerse amigo de alguien más a manera de venganza
Agresión física directa	Acciones como provocar tropiezos a otra persona, tomar cosas del otro, patear y golpear, vengarse en los juegos y empujar.
Agresión verbal directa	Conductas como: insultar, tratar de hacer que el otro quede mal, provocaciones, difundir abusos y amenazar

Nota. Elaboración propia

Por su parte, El PNCE considera tres tipos de acoso: el verbal, cuya función es humillar, amenazar o intimidar a través de palabras; el social, consiste en provocar daño emocional en las relaciones de un alumno al aislarlo y/o divulgar rumores; el físico, lo describe como la acción de lastimar, ocasionar lesiones corporales a otro o deteriorar sus pertenencias.

Entre los nombres más comunes de la clasificación del acoso se encuentra el acoso manifiesto, directo o físico el cual se refiere las conductas intencionales contra una persona o sus pertenencias, las acciones provocan daño o enfermedad (Caballo et al., 2011 y Smith y Sharp, 1994).

El acoso indirecto, psicológico, relacional o social es aquel que tiene como finalidad ofender, agredir de manera verbal, intimidar y provocar la sensación de inseguridad en las víctimas, puede observarse como rechazo, burlas, inventar rumores, insultos apodos y exclusión del grupo social (Griffin y Gross, 2004; O'Connell, Pepler, y Craig, 1999 y Olweus, 1993). Otros expertos (Güemes Careaga, 2011) consideran más clasificaciones como el acoso verbal, social, directo, indirecto, hostil, instrumental.

Por otra parte, en el trabajo de Jacobi Zúñiga et al. (2019) los alumnos identificaron tres tipos de acoso: el psicológico, el físico y el ciberacoso. Respecto al ciberacoso, este es definido por Smith et al., (2008) como “el acto agresivo e intencional llevado a cabo por un grupo o individuo, utilizando formas electrónicas de contacto, de manera constante contra una víctima que no puede defenderse fácilmente” (p.376).

En cuanto a la prevalencia de las diversas manifestaciones del acoso escolar, los resultados del meta-análisis realizado por Modecki, Minchin, Harbaugh, Guerra, y Runions (2014) sugiere que el ciberbullying fue menos prevalente que el bullying tradicional. Los resultados mostraron una prevalencia del acoso tradicional del 36% para victimización y 35% en términos de agresión, en contraste con un 16% en ciber-perpetración y un 15% en ciber-victimización.

En una investigación realizada en España en 2017 por Álvarez-García, Barreiro-Collazo, y Núñez, se encontró que de 3175 adolescentes, 29.3% dijo haber insultado alguna vez a alguien a través de mensajes de texto o programas de mensajería instantánea. Mientras que el porcentaje de adolescentes que afirmó haber sufrido de cibervictimización varía desde el 1.1% hasta el 56.5% que dice haber recibido alguna vez llamadas a su móvil para fastidiar que no contestan. Sin embargo, este continúa siendo un tema emergente en la sociedad actual debido al incremento en el uso de las tecnologías de la información. Al respecto, Avilés Martínez (2013) advierte sobre la gravedad del ciberbullying en comparación con el bullying tradicional, menciona que “el medio virtual facilita la generalización del daño, su permanencia y la ampliación de audiencia. Incluso, rebaja la exigencia de posicionamiento moral a los espectadores facilitándoles la desinhibición ante los ataques, al evitarles el feedback de sufrimiento de la víctima...”(p.66). Por lo tanto no se puede perder de vista las graves implicaciones de este fenómeno. En

investigaciones recientes se ha descrito la relación existente entre conductas antisociales y cyberbullying, tanto para víctimas como agresores (Buelga et al., 2015 y Garaigordobil, 2017).

Violencia escolar

De acuerdo con las definiciones que sugiere la Secretaría de Educación Pública (2016) , se menciona que la violencia escolar es “cualquier forma de actividad violenta dentro del marco escolar y que incluye a todos los individuos de la comunidad escolar”.

Existe una constante preocupación por parte de docentes y autoridades para buscar una solución de los conflictos ocurridos en los contextos escolares. Esta preocupación, de igual manera, va en función de los resultados en la educación de los estudiantes. En el trabajo de Vallés Arándiga (2014), los datos mostraron que la mayoría de los profesores piensa que las amenazas de violencia tienen un impacto directo en la educación de los estudiantes. Por otro lado, Rivero Espinosa (2017) encontró que para los docentes la convivencia escolar se encuentra subordinada al tema de violencia, no se concibe como aspecto clave del aprendizaje, sino más bien se relaciona a la indisciplina. Puntualiza en la necesidad de abordar problemas de disciplina con atención de conductas específicas, principalmente, las que van contra figuras de autoridad (el docente) y conductas problemáticas de los estudiantes como el que se autolesionen.

Respecto a la investigación sobre la violencia en México, las autoras Saucedo-Ramos y Guzmán-Gómez (2018) identifican las principales tendencias desde 1992 hasta los primeros años de la presente década sobre el tema. En su trabajo, se destaca un evidente incremento por el interés del tema durante la década de los noventa, así como un cambio de perspectiva disciplinaria desde el sector salud hacia el hacia el educativo. De igual forma se destacan que predomina la investigación en primarias y secundarias públicas y urbanas. A continuación, se enlistan las principales tendencias identificadas por las autoras:

- Acoso entre pares
- Violencia a través de las tecnologías de la información y comunicación
- Estudios interesados en explicar problemas derivados de la presencia del narcotráfico en los planteles escolares
- Investigaciones que buscan destacar la noción de convivencia escolar
- Violencia escolar a partir de las diferencias de género

Violencia según profesores y alumnos

Existen discrepancias generacionales entre lo que se considera apropiado o no apropiado, que han permitido que el acoso escolar se perpetúe como una realidad y preocupación de las escuelas a nivel internacional. Se han encontrado diferencias entre lo percibido por profesores y alumnos. En ocasiones lo que los profesores consideran una amenaza grave a la integridad y a la educación, los alumnos lo vislumbran como parte natural de la convivencia. Entre los alumnos prevalecen discursos que dan cuenta de una convivencia llena de juegos bruscos, peleas y bromas pesadas concibiendo los conflictos como algo natural, parte de las relaciones humanas, del proceso de socialización y a las peleas como única forma de resolver un conflicto (Jocobi-Zúñiga, Cruz-Pérez, Ocaña-Zúñiga, García-Lara 2019; Rincón-Vargas, 2017; Castillo-Rocha y Pacheco-Espejel, 2008). Sin embargo, esto puede deberse a la costumbre y naturalización que se ha otorgado a los eventos de acoso escolar. “Disfrazado en ocasiones de burda broma, se convierte en muy poco tiempo en una suerte de rito, cruel y vil. Un rito malvado e insidioso que toma forma de costumbre, casi de ceremonia que deben aplaudir los demás” (Luengo Latorre, 2019, p.34).

Las consecuencias de las diferencias entre lo percibido por alumnos y profesores van más allá de un desacuerdo. Castillo Rocha (2011) asegura que cuando se castiga una conducta

que puede ser catalogada como violenta desde la perspectiva de los adultos, pero desde la perspectiva de los jóvenes es considerada como juego, puede provocar mayor distanciamiento entre adultos y jóvenes. El mismo autor, resalta que la imposición de sanciones percibidas como injustas por los involucrados genera una sensación de malestar que además de no resolver los conflictos de disciplina puede exacerbar una actitud de rebeldía, de inconformidad y de reto hacia los adultos que, en lugar de propiciar mejores relaciones en la escuela, acrecientan la brecha entre quienes participan.

Las evidentes diferencias entre las nociones de maestros y alumnos sobre de la percepción de la violencia, permite vislumbrar otro de los posibles motivos que explican el porqué, muchas veces, el acoso escolar no cesa aún después de las debidas reprimendas a los culpables; sin embargo, es indispensable poder reconocer los comportamientos violentos como un problema para que se pueda extinguir la conducta.

Desconexión moral

La permanencia de conductas de acoso escolar trasciende de únicamente las diferencias de percepción o la falta de tolerancia y educación sobre el tema. Existen procesos relacionados con el desarrollo de la socialización, específicamente con la adquisición e interiorización de normas y valores, que han favorecido a la justificación de perpetuación de actos violentos a nivel escolar.

Es a través del proceso de socialización que los individuos adoptan e interiorizan las normas, el sentido de la ética y la moral de la sociedad en la que vive (Arnett, 1995 y Maccoby, 2015); sin embargo las conductas no siempre son congruentes con los valores de las personas. A partir de esta interiorización durante el desarrollo, se establecen los límites de lo socialmente

aceptable e inaceptable para los individuos, propiciando de esta manera un sistema de regulación de conducta, este sistema puede variar y no es estable.

Albert Bandura explica que este sistema opera a través de tres tipos de sanciones: legales, sociales y de autoevaluación. Las regulaciones que puedan existir se basan en la anticipación de las consecuencias. En la forma legal, las personas se abstienen de comportarse de manera transgresora por miedo a sufrir sanciones legales; en la forma social, la abstinencia va en función al temor a la censura y otras consecuencias sociales no deseadas. La autorregulación se basa en la regulación personal de la culpa.

Bandura asegura que las personas pueden optar por desactivar el control de comportamientos inaceptables a partir de ocho mecanismos psicosociales que permiten reevaluar la conducta y de esa manera justificar y legitimar los actos que antes se concebían como inaceptables. A la desconexión del sistema que regula la conducta moral, el autor lo denomina desconexión moral (Bandura, 2016). La desconexión del sistema de regulación personal es lo que hace posible los distintos tipos de conducta por parte de personas con los mismos estándares morales en diferentes circunstancias.

Bandura (1999) explica 4 principales categorías por las que se produce la desconexión moral, explicadas a continuación: a) reestructuración cognitiva, b) minimización del rol personal, c) ignorar o distorsionar el impacto negativo de los daños y d) culpar y deshumanizar a la víctima. Algunas de las justificaciones por parte de los agresores, como las diferencias entre las víctimas por poseer alguna característica particular, pueden explicarse desde la teoría de Bandura culpando y deshumanizando a las víctimas. Los juegos bruscos y las bromas pesadas entre compañeros pueden ser un efecto de reestructuración cognitiva empleada por agresores para justificar los actos y de esa manera evitar reconocer el impacto negativo de sus acciones. Otro de

los comportamientos que permanecen constantes en las situaciones de acoso escolar y que podrían explicarse con la categoría de minimización del rol personal de la desconexión moral, es el rol de los observadores o espectadores del acoso, quienes minimizan su participación al otorgarle la responsabilidad a los agresores.

Aislamiento

Para evitar el acoso social que define el PNCE, se deben contemplar medidas que favorezcan la comunicación y la creación de vínculos y redes de apoyo en las instituciones educativas. Entre las características de víctimas de acoso escolar prevalece el silencio, pues las víctimas no hablan del problema. Asimismo, con las actitudes de rechazo por parte de grupos conflictivos en las escuelas, provocan que las víctimas se aíslen de los demás y no comuniquen sus vivencias (Jocobi Zúñiga et al., 2019)

Cerezo Ramírez y Sánchez Lacasa (2013) mencionan que, entre los objetivos de los programas para hacerle frente a situaciones de acoso, debe estar presente la cohesión interna, potenciar una red de apoyo entre todos los alumnos para de esa manera favorecer la comunicación y expresión de sentimientos. Afirma que la mejora en los aspectos sociales ha contribuido a reducir el número de alumnos aislados y a que desaparezcan los alumnos rechazados, estableciéndose lazos sociales mucho más fuertes que logran crear una red de apoyo más amplia que antes de la implementación de los programas.

Programas de convivencia

El surgimiento de los programas de convivencia es el resultado del establecimiento de planes nacionales, políticas educativas, leyes y lineamientos que los países adoptan. De acuerdo con Carro Olvera (2018) a finales de los noventa y comienzos del siglo XXI la atención de la convivencia escolar adquirió una orientación global. En septiembre de 1999 la Asamblea

General de las Naciones Unidas aprobó la Declaración y Programa de Acción para una Cultura de Paz, un documento en donde se explica lo que tienen que hacer los países, los gobiernos y las personas para crear una Cultura de Paz la cual se define se como “un conjunto de valores como el respeto a la vida, la libertad, la democracia, la educación, la tolerancia, la cooperación, la igualdad entre hombres y mujeres, o el respeto al medio ambiente” (Asamblea General de las Naciones Unidas, 2012, p.14).

La Organización Mundial de la Salud (OMS) es el principal organismo internacional responsable de la orientación a los países sobre programas en favor de la convivencia. En 2002, esa organización presentó en el Informe Mundial sobre la Violencia el modelo ecológico como instrumento de diagnóstico del origen de la violencia y como enfoque global de prevención. Se afirmó la importancia de establecer un plan nacional de acción para prevenir la violencia y promover respuestas eficaces y sostenibles a lo largo del tiempo, el cual “debería basarse en un consenso desarrollado por un abanico muy amplio de agentes gubernamentales y no gubernamentales, incluidas las organizaciones participantes que procedan” (OMS, 2002, p.35). Además, se precisó la importancia de orientar y supervisar el diseño y la evolución del programa por lo que se recalcó la importancia de que los países cuenten con la capacidad de recolectar y analizar datos sobre violencia. Otro de los organismos internacionales que promueven políticas en favor de la convivencia, respeto a la diversidad y resolución pacífica de conflictos es La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). Al igual que la OMS, promueve un modelo ecologista, el cual concibe la participación como un proceso que promueve la democracia de manera multidimensional entre las personas, organizaciones sociales y el entorno.

Legislación y política educativa en México

Además de la ONU, la Organización Mundial de Aduanas (OMA) y la UNESCO, los organismos que promueven la línea que siguen las políticas educativas son el Fondo Monetario Internacional (FMI), el Banco Mundial (BM), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) (Maldonado, 2000; Tarabini Castellani y Bonal Sarró, 2011). En cuanto a México, de acuerdo con Chávez Romo et al. (2016):

Existen múltiples instrumentos normativos de diferente estatus jurídico -desde Leyes Generales, Leyes Estatales hasta Marcos Locales de Convivencia Escolar-, los cuales conforman un panorama complejo de esfuerzos por parte de numerosos actores interesados en construir normas para impulsar la seguridad y convivencia escolar no violenta (p.11).

De acuerdo con el Gobierno de México en el Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024, se compromete a impulsar el desarrollo sostenible, reconociéndolo como un factor indispensable del bienestar. Asegura que se guiará por una idea de desarrollo que “subsane las injusticias sociales e impulse el crecimiento económico sin provocar afectaciones a la convivencia pacífica a los lazos de solidaridad, a la diversidad cultural ni al entorno” (Diario Oficial de la Federación 2019b, p.37).

Al respecto, el artículo 13 Fracción I de la Ley General de Educación establece que se fomenta una educación basada en la identidad, el sentido de pertenencia y el respeto que promueva la convivencia armónica entre personas y reconociendo diferencias y derechos, en un marco de inclusión social. Para esto, de acuerdo con el artículo 14 fracción I, la escuela deberá entenderse como un centro de aprendizaje en el que se construyen y convergen saberes y se intercambian normas, valores, culturas, modos de convivencia, etc. El artículo 15 fracción II y el

artículo 16 fracción III establecen que en México la educación que imparte el estado debe buscar la promoción del respeto de la dignidad humana, como valor fundamental, a partir de una formación humanista que contribuya a la mejor convivencia social promoviendo los derechos de todas las personas. Según la fracción V del artículo 15, se debe formar a los educandos en la cultura de la paz, el respeto, la tolerancia, los valores democráticos que favorezcan el dialogo constructivo, la solidaridad y la búsqueda de acuerdos que permitan la solución no violenta de conflictos y la convivencia en un marco de respeto a las diferencias (Diario Oficial de la Federación, 2019a).

Programa Nacional de Convivencia Escolar

Objetivos del PNCE

El PNCE, es una iniciativa del Gobierno Federal, emprendido por medio de la Secretaría de Educación Pública (SEP), para impulsar ambientes de relación y de convivencia favorables para la enseñanza y el aprendizaje, en las escuelas de educación básica. Forma parte de la política nacional para una escuela libre de acoso.

De acuerdo con el documento base del programa (Secretaría de Educación Pública, 2016) su objetivo general es favorecer ambientes de convivencia armónica y pacífica, que coadyuven a prevenir situaciones de acoso escolar en escuelas públicas de educación básica, propiciando condiciones para mejorar el aprovechamiento escolar. Los objetivos específicos se mencionan a continuación:

1. Promover con apoyo de materiales educativos la intervención pedagógica de carácter formativo y preventivo en las escuelas públicas de educación básica, orientada a que los alumnos reconozcan su propia valía y aprendan a respetarse a

sí mismos y a las demás personas, a expresar y regular sus emociones, a establecer acuerdos y reglas, así como a manejar y resolver conflictos de manera asertiva.

2. Favorecer el desarrollo de capacidades técnicas del personal educativo para propiciar la mejora de la convivencia escolar sana y pacífica en sus planteles con apoyo de materiales educativos.
3. Impulsar la participación informada y proactiva de las familias de las/os alumnas/os en escuelas públicas de educación básica, a favor de la convivencia escolar sana y pacífica.
4. Coadyuvar a la prevención de situaciones de acoso escolar.
5. Fortalecer el Sistema Básico de Mejora Educativa en las escuelas beneficiadas en el PNCE.

Antecedentes

Autores coinciden en que el énfasis que se le ha otorgado a programas que promueven la convivencia escolar que se han implementado en México desde 2007, es debido a la alta cantidad de eventos violentos en el país, la asociación con conductas ilegales, la creciente preocupación por la inseguridad pública y la violencia relacionada con la delincuencia organizada y su impacto en los contextos escolares (Chávez-Romo, 2018; Muñoz-Abundez 2008; Vega-Báez, 2013). Esto se ha reflejado desde la implementación del programa “escuela segura” en 2007. Sin embargo, para el año 2013, Vega Báez mencionaba que éste sólo respondía parcialmente y a corto plazo a las consecuencias de la violencia escolar, pero al costo de abordarlo como un asunto policiaco y no social. Así mismo destacaba de la importancia de la implementación con medidas a modo de prevención.

El antecedente inmediato al PNCE es el Proyecto a favor de la Convivencia Escolar (PACE), que inició en el ciclo escolar 2014-2015, participaron 18 500 escuelas primarias de tiempo completo. En el ciclo 2015-2016 se amplió a 19 372 escuelas del Programa Escuelas de Tiempo Completo y 15 628 del Programa Escuela Segura, sumando un total de 35 000 escuelas incorporadas al PACE en los grupos de tercer grado, en los 32 estados del país. Tuvo un alcance de 1, 325 014 alumnos beneficiados de tercer grado de educación primaria y 49 104 docentes participantes.

Ejes formativos

El PNCE establece seis ejes formativos para trabajar en las aulas y en la escuela. Estos son: Fortalecimiento de la autoestima; expresión y autorregulación de emociones; convivencia armónica, pacífica e inclusiva; respeto a las reglas y manejo y resolución de conflictos y comunicación y colaboración con las familias.

Eje 1.- Fortalecimiento de la autoestima

El primer eje del PNCE se orienta a fortalecer la valoración propia de los alumnos. Involucra actividades de autoconcepto, autoaceptación y autocuidado. Reconoce la importancia del fortalecimiento de la autoestima; el reconocimiento y la expresión de las emociones; la defensa de los derechos y el cumplimiento de las responsabilidades de los alumnos. “La emoción es una reacción brusca, rápida del organismo ante un estímulo que la provoca. Tiene gran afectación fisiológica en el cuerpo. El sentimiento es el componente cognitivo de la emoción.” (Vallés Arándiga, 2014)

Los sentimientos de ansiedad son característico en las víctimas de acoso escolar. Lope afirma que “...si hay más niños que sufren acoso escolar, habrá más niños que padezcan ansiedad.” (Cough Lope et al., 2015, p.303). Güemes Careaga (2011), tras la implementación

de un programa de convivencia escolar encontró una diferencia estadísticamente significativa, interpretable como mejora en las puntuaciones de autoestima de los alumnos.

Eje 2.- Expresión y autorregulación de emociones.

Este eje, se enfoca en el reconocimiento, regulación y comunicación adecuada de sus emociones. Implica actividades de identificación y comunicación asertiva hacia los demás, así como la autorregulación de sus impulsos, de esa manera, podrán conseguir el establecer relaciones dentro y fuera de la escuela basadas en el respeto a los pensamientos y sentimientos de los demás. La falta de estrategias de comunicación de las personas para solicitar sus deseos, la baja tolerancia a la frustración, la necesidad de inmediatez y la urgencia por mostrar poder, son algunos de los factores que alimentan los deseos de los acosadores para ejercer violencia. Vallés Arándiga (2014) menciona que “el uso de estrategias negativas de afrontamiento emocional acentúa el problema de acoso escolar produciendo depresión o aislamiento social. Mientras que las estrategias de afrontamiento emocionalmente inteligente regulan el estado de ánimo y coadyuvan a modificar la situación” (p.7).

La enseñanza de estrategias no deben ser pensadas únicamente para las víctimas de acoso escolar, sino que son también herramientas para los abusadores Jacobi Zúñiga et al. (2019) refiere que los alumnos piensan que el agresor tiene como objetivo de desahogarse, manifestar odio o conseguir poder y éste lo materializa con empujones, insultos, golpes, burlas y patadas.

Eje 3.- Convivencia armónica, pacífica e inclusiva.

Este eje tiene como propósito que los alumnos desarrollen habilidades sociales y emocionales para establecer relaciones interpersonales de manera pacífica e inclusiva, mediante el respeto propio y hacia los demás, el reconocimiento y el aprecio de la diversidad, el rechazo a la discriminación y la promoción del trabajo colaborativo. Se resalta que la escuela es un espacio

de convivencia entre personas con diversas formas de pensar, de ser y de actuar, por lo que es importante generar ambientes y estrategias de formación que fomenten habilidades sociales para convivir en la diversidad de manera armónica, inclusiva y pacífica.

“El aprendizaje de la convivencia forma parte del proceso de socialización del individuo y se incluye en el desarrollo integral de su personalidad” (Vallés Arándiga, 2014, p.7).

Paulín (2015) describe a la escuela como “un complejo cultural atravesado no solo por expectativas escolares sino también por imperativos morales y posicionamientos sociales sobre las diferentes formas de vivir y relacionarse con otros” (p.1109)

El respeto por la diversidad, el aprendizaje acerca en temas de relaciones interpersonales, son indispensables para una sana convivencia y creación de ambientes escolares sanos y libres de acoso. La convivencia escolar es un tema clave en el proceso educativo, ya que en las instituciones educativas convergen diversidad de personas con intereses diferentes. Resulta entonces necesario aprender a convivir en la pluralidad (Rincón Vargas, 2017). Sin embargo, Rivero Espinosa (2017) menciona: “aún cuando se sabe acerca de la importancia de la convivencia, ésta no se concibe como aspecto fundamental que deba ser abordado desde una línea formativa a pesar de representar una prioridad del Sistema Básico de Mejora” (p.1)

Es primordial la enseñanza de la inclusión, no sólo en los ambientes escolares, sino en la sociedad en general. Cerda, Salazar, Guzmán, y Narváez (2018) proponen que entre los grupos más vulnerables de acoso escolar están los hombres y niños con necesidades educativas especiales. También destaca que existe una incidencia muy negativa sobre el rendimiento escolar de aquellos estudiantes que sufren actos de violencia o intimidación. Para poder realizar cambios significativos en el abuso del poder de los acosadores, es necesario tomar medidas que propicien

reflexiones acerca del comportamiento y cómo éste puede afectar de manera abismal a otros estudiantes.

Eje 4.- Respeto a las reglas

En este eje, el PNCE favorece el establecimiento y aprendizaje de las reglas y los límites en la convivencia. El fomento de las reglas no se aborda desde el miedo al castigo, sino desde la responsabilidad personal que repercute en la vida cotidiana propia y de los demás.

Se debe destacar, que la educación en valores es responsabilidad primordial de los núcleos familiares, los agentes primarios. La falta del establecimiento de límites en la niñez provoca conductas agresivas, desafiantes y abusivas en contextos familiares y otros.

En 1998, Pietzark, Petersen, y Speaker indicaron en los resultados de su estudio, que el personal escolar temía tanto al comportamiento de los alumnos como a los padres de familia.

Barquero Brenes (2014) en su análisis subraya que las personas responsables de la crianza presentan poca claridad sobre etapas del desarrollo infantil, por lo que dificulta los modos para brindar instrucciones, establecer límites, ejercer la guía adulta, y enfrentar berrinches y situaciones violentas. Otra de las situaciones en casa que pueden promover las conductas violentas, son las deficiencias en la comunicación. El autor también encontró que existe poca claridad sobre las palabras a emplear para lograr que se cumpla una instrucción y que los padres suelen emplear un tono de voz fuerte, con regaños y/o reclamos. Al respecto, Chávez Romo et al. (2016) aseguran que en México “continúa presente una mirada de la escuela y los docentes como la principal responsable de resolver problemas que se gestan, principalmente, en otros ámbitos sociales” (p.11).

Eje 5.- Manejo y resolución de conflictos.

El PNCE involucra desarrollo de habilidades para la negociación, la mediación y el arbitraje, como el diálogo, la empatía y la escucha activa, entre otras. Implica que el alumno sea capaz de generalizar estrategias para analizar la situación y decidir qué hacer y responder de manera asertiva ante la situación de conflicto. Es fundamental la aceptación de los conflictos como parte de la convivencia pero es necesario el aprender a solucionarlos por vías pacíficas.

Eje 6.- Comunicación y colaboración con las familias.

Promueve la convivencia familiar, a fin de que los alumnos aprendan a expresar en forma asertiva lo que sienten y piensan en el ámbito familiar, para generar canales de comunicación adecuados, lo que les ayudará a establecer relaciones afectivas en un ambiente de respeto, con un adecuado manejo de los conflictos, respeto por los límites y trabajo colaborativo y equitativo. La escuela y la familia enseñan a los alumnos formas de vivir y convivir, pero el hogar es también un espacio de aprendizaje, por lo que es vital abordar el eje de convivencia familiar y sus implicaciones en la vida escolar, así como favorecer la estrecha relación entre la familia y la escuela para trabajar en equipo y lograr la mejora de la convivencia escolar.

Una estrategia integral de atención a la mejora de los procesos de convivencia implica, entre otros aspectos, la competencia de mediación de conflictos, así como el conocimiento de la etapa del desarrollo psicosocial en el que se encuentran los estudiantes (Muñoz-Abundez, 2008).

Rincón Vargas (2017) asegura que quienes desarrollan mejores conocimientos y competencias para el manejo constructivo de los conflictos son los mediadores quienes reciben una formación directa para desempeñarse como tal. Cerezo Ramírez y Sánchez Lacasa (2013) además de reafirmar la importancia del trabajo docente para garantizar la eficacia de los

programas, dicen que se debe incluir a la familia en el trabajo de sensibilización e información de resultados. Por otro lado, Mendoza González y Barrera Baca (2018) aseguran:

...en las escuelas ya se comienza a promover la participación de los padres de familia en la mejora de la convivencia escolar, identificándose que los padres que se sienten satisfechos con la atención general que se brinda en la institución escolar participan más (p.99)

Programas similares

Existe diversidad en las técnicas y métodos empleados para intervenir o prevenir el acoso escolar. Sin embargo, diversos países han implementado programas a nivel escuela, es decir programas destinados a la totalidad del alumnado, los cuales han demostrado ser los más efectivos en términos de reducción del bullying (Arënliu, Strohmeier, Konjufca, Yanagida, y Burger, 2020; Gaffney et al., 2019).

Algunos de los programas internacionales que intervienen en el desarrollo de habilidades sociales y emocionales, con resultados favorables para la convivencia y que son mencionados en el documento de diagnóstico para el PNCE son: a) el Peacemakers Program (Estados Unidos, 2002), el cuál está centrado en el conocimiento de las habilidades psicosociales, b) el Programa para el Aprendizaje Emocional y Social (Guipúzcoa) implementado en España de 2005 a 2007 este toma acciones sobre la sensibilización y formación en inteligencia emocional, en el ámbito escolar y evalúa las necesidades formativas en inteligencia emocional en el ámbito organizacional y en el ámbito sociocomunitario. El Programa CONVES, implementado en España desde 2006, el cual contiene actividades orientadas a trabajar distintas áreas de convivencia y finalmente el programa Kiva (Finlandia, 2008-2012), un programa para prevenir el acoso escolar, con gran éxito que se aplica en 90% de los centros de enseñanza de ese país.

Percepción

Definición

De acuerdo con Efron (1969) La percepción es la forma primaria de contacto cognitivo del hombre con el mundo que lo rodea. Como todo, el conocimiento conceptual se basa o deriva de esta forma primaria de conciencia.

Según Melgarejo (1994) el interés por el estudio de la percepción ha dado lugar a problemas conceptuales ya que se ha empleado el término indiscriminadamente para designar a otros aspectos que también tienen que ver con el ámbito de la visión, pero fuera de los límites marcados por el concepto de percepción. De acuerdo con Sherif (1935):

La psicología social ha estudiado las diferencias en la percepción individual, como respuestas al entorno social pero no se reconoce que cada una de las personas percibe su ambiente de acuerdo con sus propios hábitos de percepción y que dentro de los grupos culturales pueden existir distintas formas de comportamiento por las diferencias fundamentales en la manera en que perciben las situaciones sociales. (p.5)

Coren, Lawrence, y James (2001) mencionan que “medir una experiencia de percepción es difícil ya que las percepciones no tienen longitud, peso o forma física, por lo que es preciso depender de lo que las personas dicen que perciben y eso puede acarrear problemas” (p.15).

Sin embargo, es preciso mencionar que las percepciones, son el antecedente a la manifestación de la conducta, por lo que resulta necesario otorgarle relevancia justa a la percepción manifiesta.

Percepción de programas en México

Los programas que fomenten la convivencia deben ser implementados y revisados de manera formal para garantizar su eficacia. No basta con la implementación de clases aisladas o

parciales, ya que no podrán abordar la problemática desde los principales agentes que motivan las conductas de acoso. Güemes Careaga (2011), asegura que las aproximaciones más efectivas para coadyuvar en la mitigación de la violencia escolar son los programas universales, aquellos que se ofrecen en el aula a la totalidad del alumnado; sin seleccionar a los niños para el tratamiento individualmente, simplemente lo reciben por estar en esa clase. Al respecto Pulido-Valero, Calderón-López, Martín-Seoane y Lucas-Molina (2014) encontraron, a partir de una investigación acción, en donde se analizó la puesta en marcha de un equipo de mediación en una secundaria de Madrid, que los participantes sugieren la obligatoriedad de que exista un coordinador de mediación en cada clase para fomentar las tasas de participación.

Respecto a la percepción que se tiene de los programas en general en México, las cambiantes políticas públicas, la falta de estabilidad, vigilancia, evaluación y rigor son aspectos que dificultan la credibilidad de estos por parte de la población en general. Esto a su vez genera desconfianza e inseguridad que se traducen en desinterés en la implementación de estos. Al respecto, autores como Cabrero Mendoza (2000) mencionan que “parte de los países latinoamericanos [entre ellos México] comparten una aplastante presencia histórica del Estado, han desarrollado formas verticales de relación social, son proclives a la formación de redes de intermediación entre grupos y actores, con una muy débil tradición participativa” (p.196). Respecto a la evaluación de los programas, el autor menciona que no hay vigilantes eficaces, sino que más bien existen agentes que observan sólo fragmentos del proceso de las políticas, que funcionan más por intuición que por conocimiento del proceso y que esto se debe a la falta de flujos de información y a la ausencia de credibilidad que el tipo de sistema de evaluación de políticas predominantes en el país, lo que provoca un ciclo de desconfianzas entre gobernantes y

gobernados, en donde la ciudadanía da poco crédito a la información oficial y la burocracia gubernamental da poco crédito y valor a la opinión ciudadana.

Evaluación

De acuerdo con Ballart (1992) no hay una única definición para los términos «program evaluation», «policy evaluation» y «evaluation research» asegura que cuentan con una amplia variedad de interpretaciones en función de “lo que distintos investigadores incluyen en este campo de investigación y/o entienden que son sus métodos propios.”(p.2). Por su parte Lyons Morris y Fitz-Gibbon (1978) sugieren que el propósito esencial de una evaluación es responder al cuestionamiento si la amalgama de materiales, actividades, arreglos administrativos y determinación de roles y tareas que compete a un programa particular parece conducir al logro de los objetivos propuestos. Rossi, Lipsey, y Freeman (2004) definen a la evaluación de programas como “el uso de métodos de investigación social para investigar de manera sistemática la efectividad de programas de intervención social, de manera que se adapte a la organización política y al entorno. Están diseñados para informar y promover las condiciones sociales” (p.25).

Tipos de evaluación

En la tabla 4 se sintetizan algunas de las definiciones de los objetivos de los distintos tipos de evaluación. Posteriormente, debido a los fines de este trabajo se hace mayor énfasis en la evaluación de la implementación. Durlak y DuPre (2008) destacan la necesidad de la evaluación de la implementación de programas puesto que encontraron evidencia que confirma el fuerte impacto de la implementación en los resultados de un programa, los niveles más altos de implementación a menudo se asocian con mejores resultados, particularmente cuando se toma en cuenta la fidelidad; los autores también agregan que sin datos sobre la implementación, la

investigación no puede documentar con precisión que el programa se llevó a cabo o cómo se deben interpretar los datos de los resultados obtenidos.

Tabla 4

Tipos de evaluación

Evaluación	Descripción
De la conceptualización y el diseño	Intenta proporcionar información, sobre el problema del que se ocupa seguido del proceso de formulación y diseño del programa y tercero, sobre la racionalidad intrínseca del mismo programa, es decir, hasta qué punto el diseño del programa sirve sus objetivos (Rossi, Lipsey, y Freeman, 2004)
Evaluación de la eficacia o impacto	En estas se examina la medida en que el programa produce un cambio en la dirección deseada, necesariamente implica que exista un impacto demostrable. Se establece un conjunto de objetivos operacionales indicativos del éxito o del fracaso del programa. El evaluador debe demostrar que los cambios son debidos a la intervención y no se pueden explicar como consecuencia de un proceso externo que no incluya al programa mismo (Rossi, Lipsey, y Freeman, 2004)
Evaluación de la eficiencia	Para realizar este tipo de evaluación es necesaria una evaluación previa del impacto del programa, ya que a menudo éste deber ser juzgado en función de su costo. Puede ocurrir que un programa esté produciendo resultados escasos por los costes en que ha incurrido, esto supone incluir el análisis coste-eficacia y el análisis coste-beneficio dentro del ámbito de la evaluación (Rossi, Lipsey, y Freeman 2004)

Nota. Elaboración propia

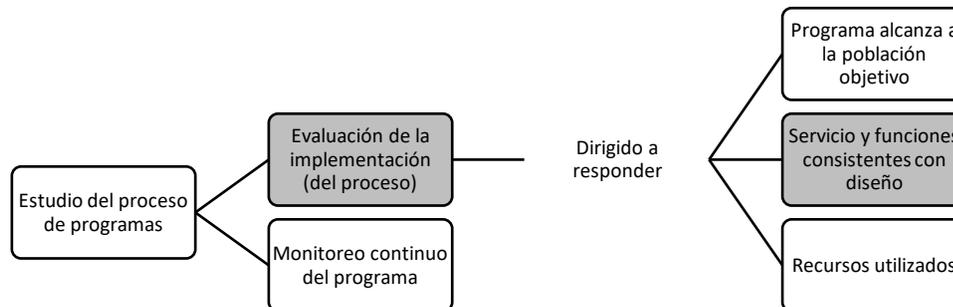
Evaluación de la implementación (del proceso)

De acuerdo con Durlak (1998) una evaluación del proceso se trata de qué tan bien se pone en práctica un programa de intervención propuesto. Se refiere a los ingredientes activos de una innovación, es decir, aquellos elementos que se consideran responsables de los efectos de un programa. La preocupación en la implementación es qué tan bien se entregan los ingredientes activos del programa a pesar de que cualquier adaptación o modificación que se realice a la intervención debe describirse para guiar a otros que deseen adaptar el programa a su entorno.

Una de las claves para que existan mejores resultados de los programas es que exista una elevada fidelidad al protocolo del programa (Durlak y DuPre, 2008). Stith et al. (2006) definen la fidelidad de la implementación como “la manera en la que un programa, fuera del contexto investigador, se implemente de la misma forma en la que fue aplicado durante los ensayos de

investigación en los que se evaluó su eficacia, o en ausencia de tales estudios, que el programa se aplique tal y como fue diseñado” (p.602). De acuerdo con Rossi et al. (2004) a este tipo de evaluación también se le conoce como evaluación del proceso, se trata de la valoración sobre la forma en que un programa se administra. Verifica de qué se trata el programa y si este se otorga según lo previsto para la población objetivo. Su propósito puede ser proporcionar retroalimentación con fines de gestión, rendir cuentas ante patrocinadores y los responsables de la toma de decisiones, proporcionar una evaluación independiente del proceso o aumentar la evaluación del impacto.

Se deben distinguir dos formas principales del estudio de la implementación de los programas. Cuando la evaluación del proceso se refiere a una función en curso que involucra mediciones repetidas a través del tiempo se habla de un *monitoreo del programa*, es decir del acercamiento continuo y sistemático sobre aspectos clave del funcionamiento del programa que evalúa si el programa funciona de acuerdo con ciertos estándares. Mientras que *las evaluaciones del proceso únicas* sirven a programas relativamente nuevos, para determinar qué tan bien ha establecido sus operaciones y servicios. Este tipo de evaluación es frecuentemente el foco de atención de evaluaciones formativas diseñadas con la finalidad de ofrecer retroalimentación a organizadores y patrocinadores de nuevos programas. Para programas con más tiempo establecidos, estas evaluaciones son útiles para determinar qué tan bien el programa está organizado, la calidad de los servicios y qué tanto llegan a la población objetivo. A continuación, se sintetiza parte de las características propuestas por Rossi et al, que hacen referencia al estudio de la implementación de programas.

Figura 2*Tipos de estudio de la implementación (proceso) de programas*

Nota. Elaboración propia con base la información propuesta por Rossi et al (2004).

La evaluación del proceso generalmente involucra evaluaciones del desempeño del programa en términos de la *utilización del servicio*, consiste en examinar la medida en que la población objetivo recibe los servicios previstos. *Organización del programa*, se refiere a la comparación entre lo que el programa debería lograr con lo que se hace en realidad. Especialmente en términos de servicios proporcionados. Por lo general, la evaluación del proceso se dirige hacia una o dos preguntas clave:

- a) Si el programa le está llegando a la población objetivo
- b) Si el servicio otorgado y las funciones de apoyo son consistentes con el diseño del programa u otros estándares.
- c) Recursos utilizados en la conducción del programa

Los autores especifican que estos esquemas son diseñados para responder distintas preguntas. Para fines de este trabajo se escogieron dos de ellas. La figura tres sintetiza esta información a manera de esquema

- a) ¿Los participantes están satisfechos con las interacciones del personal del programa y los procedimientos?
- b) ¿Los participantes están satisfechos con el servicio recibido?

Figura 3

Aspectos de la evaluación del proceso para este trabajo



Nota: elaboración propia con base en criterios señalados por Rossi et al (2004).

Evaluación a programas de convivencia en el mundo

Actualmente ya se han realizado esfuerzos por revisar la eficacia de los programas de convivencia a partir de revisiones sistemáticas (Gaffney, Ttofi, y Farrington 2019; Ttofi y Farrington, 2011). Se debe destacar que, salvo por la revisión de un programa implementado en Brasil, los programas revisados han sido implementados, en su mayoría, en países europeos como España, Italia, Finlandia, Noruega, Países Bajos; en países de Asia; así como en Estados Unidos y Canadá.

A partir de lo anterior, se realizó una revisión a la literatura con combinaciones de operadores booleanos de las siguientes palabras “*program evaluation*”, “*anti-bullying program*”, *prevention program*, “*intervention program, outcomes y effects*. Con la finalidad de tener una búsqueda amplia se comenzó por el motor de búsqueda Google Académico seguido de búsquedas manuales en Scielo, ERIC y Medline, las dos últimas a través del buscador de EBSCO. Después

de pasar por un proceso de revisión, De un corpus de 32 documentos, 25% (n=8) evaluaron programas en Estados Unidos, 21.88% (n=7) en Finlandia. Únicamente en 6.26% (n=2) de los documentos se registraron evaluaciones de programas en países latinoamericanos. La consistencia en la baja presencia de países latinoamericanos en la evaluación de programas no significa necesariamente un atraso en la implementación de los programas sino más bien pone de manifiesto la necesidad de someterlos a procesos de evaluación que garanticen su funcionamiento.

Evaluación al PNCE

Si bien el objetivo del presente trabajo no es evaluar el PNCE, sino analizar la implementación del programa a través de la percepción de la comunidad educativa, es importante resaltar que entre los aspectos de mejora que se sugieren dentro de las evaluaciones del programa se destaca la importancia de conocer las percepciones de los usuarios, directivos, profesores y estudiantes de escuelas en donde se ha implementado el PNCE.

Durazo y García (2010) respecto a la evaluación que realiza el CONEVAL sobre los programas dicen que el CONEVAL “debería proponer dentro de sus análisis aspectos, cualitativos bien definidos, con la intención de dimensionar los resultados a la realidad social” (p.160). De acuerdo con Martínez Mediano (1998), los modelos de evaluación de programas que defienden la complementariedad metodológica como los de Cronbach, Pérez Juste, Rossi y Freeman o Stufflebeam, aportan criterios suficientes que muestran la conveniencia de esta complementariedad metodológica dentro de sus propios modelos.

Es primordial que se les otorgue valor a las opiniones de los involucrados y el seguimiento adecuado a los programas, de esta manera se trabajará en ellos porque se cree en su efecto y no únicamente por cuestiones políticas o de cumplimiento del protocolo. Las opiniones

y la satisfacción con el PNCE de quienes están involucrados experimentan y conocen el programa, son indispensables para poder proponer modificaciones, mantener o reevaluar el programa, así como sugerir acciones que vayan a favor de la construcción de ambientes sanos de convivencia escolar y que permitan mejorar el aprendizaje. Urge que se tomen decisiones que impacten en la mejora continua de los programas, dado que se debe buscar que la población crea en la efectividad de los programas y pueda tomarlos con seriedad. Para esto es necesario, trabajar de manera continua para revocar la actitud y creencia constante respecto a los programas sociales y educativos que se implementan en el país.

Capacitación a Profesores

En el estudio realizado en Morelos, por Rivero Espinosa (2017), se encontró, a partir de entrevistas a profundidad y observación de consejos técnicos, que la Coordinación del PNCE percibe que en el programa no se están dirigiendo los objetivos a un actor clave en el proceso de convivencia que es el docente. La capacitación sobre el tema y el uso de los materiales provistos por el PNCE es elemental para la implementación del programa. En el trabajo de Carro Olvera (2018) se encontró, a partir de la evaluación a una escuela primaria urbana ubicada en Tlaxcala, México, que existe desconocimiento de la existencia de los materiales de la Biblioteca de Gestión para la Convivencia Escolar, reconoce que “la directora fomentaba la utilización de los materiales del PNCE como una materia más; sin embargo, los docentes limitaron su uso al desconocer con claridad el objetivo de los mismos” (p.183).

El PNCE está relacionado con otras estrategias de la Secretaría de Educación Pública, entre ellas la estrategia *La escuela al centro*, la cual tiene como objetivo colocar a la escuela como corazón del sistema educativo y así promover la inclusión en las aulas (Secretaría de Educación Pública, 2016) . Si bien estas estrategias pueden establecerse con las mejores intenciones, de manera indirecta se le adjudica la responsabilidad principalmente a docentes que

interactúan y fungen como mediadores dentro de las aulas, representando entonces un desafío extra para directores y docentes que, si bien implica un esfuerzo extra para ellos, no debe limitarse a la responsabilidad única de profesores y directivos. Además, es necesario contemplar acciones que favorezcan las herramientas de los docentes para mediar posibles situaciones de conflicto en las instituciones.

Autores como Cerezo Ramírez y Sánchez Lacasa (2013), Piña Miramar, Tron Álvarez, y Bravo González (2014), Rincón Vargas (2017) y Chaparro Caso-López, Mora Osuna, y Medrano Gallegos (2018) coinciden en que es necesaria la capacitación a los docentes para llevar a cabo de manera adecuada los programas de convivencia. Mencionan que los profesores consideran que hace falta la ayuda de otros profesionales para resolver los problemas de maltrato entre iguales, resaltan que estas iniciativas no contemplan ni aplican programas de intervención o espacios curriculares en la formación inicial de docentes de educación básica para atender esta dimensión formativa. Por su parte Spiel, Wagner, y Strohmeier (2012) mencionan que en Austria, con el propósito de mejorar el clima escolar y reducir la agresión y la violencia en las escuelas, se crearon proyectos de apoyo a docentes y estudiantes, enfocados en la prevención y fomento de la competencia y responsabilidad social. Entre ellos destaca el proyecto denominado “aumentar el número de psicólogos escolares”.

Por su parte López (2014) en materia de la convivencia escolar afirma “...otra estrategia que tampoco funciona es la de contratar a psicólogos, asistentes sociales u otros profesionales afines para atender, en la escuela, en forma individual o a través de un enfoque clínico” (p.4). Esto debido a que se pretende “arreglar” a los niños problema. Asegura que patologizar la infancia conlleva al uso de medicamentos. Declara que el problema es de orden y de proporción,

asegura que la estrategia de atención individual o clínica debería ser la última opción y únicamente para un porcentaje reducido de estudiantes al interior de una escuela.

Es una realidad que en muchas de las ocasiones los profesores no se sienten preparados para si quiera manejar conflictos ocurridos en las instituciones, por lo que solicitar que identifiquen conductas democráticas en los alumnos, implica una responsabilidad aún más grande. En el artículo 14, fracción III de la Ley General de Educación, se establece que para el cumplimiento de los fines y criterios de la educación de la Nueva Escuela Mexicana, se deberá considerar el “revalorizar a las maestras y los maestros como agentes fundamentales del proceso educativo, profesionales de la formación y del aprendizaje con una amplia visión pedagógica” (Diario Oficial de la Federación 2019, p.7) También, en el artículo 74 se señala que las autoridades educativas deberán promover, de acuerdo con sus competencias, una cultura de la paz y no violencia para promover una convivencia democrática basada en el respeto a la dignidad de las personas y de los derechos humanos, deberán realizar acciones a favor de la sociedad donde se involucre la comunidad educativa para prevenir y atender la violencia que se ejerza en el entorno escolar.

Para cumplir con ello se propone que entre las acciones a llevar a cabo figuren las de diseñar y aplicar estrategias educativas que generen ambientes basados en una cultura de la paz, incluir en la formación docente contenidos y prácticas relacionados con el tema, proporcionar atención psicosocial o legal al agresor y víctima, establecer mecanismos gratuitos de asesoría, orientación, reporte de casos y de protección para los menores involucrados y elaborar y difundir materiales educativos para la prevención y atención de los tipos y modalidades de maltrato escolar, así como coordinar campañas de información sobre las mismas.

Son necesarios los diagnósticos al PNCE que permitan conocer la percepción de los actores principales que intervienen en la implementación del programa: la comunidad educativa. Es urgente dar prioridad a metodologías que susciten a la realización de investigación pertinente que permita indagar en estos aspectos ya que actualmente las aproximaciones realizadas por parte del CONEVAL para conocer las percepciones sobre el programa se reducen a una evaluación interna, a través de una encuesta en línea, sobre la percepción del clima en la escuela y una encuesta realizada a los profesores que recibieron capacitación del programa.

En el documento de evaluación y consistencia de resultados del programa, se menciona que se cuenta con un instrumento para medir satisfacción; este, se trata de una encuesta a los participantes en las actividades de capacitación que lleva a cabo el PNCE, con una versión aplicada para preescolar y primaria, el cual —se menciona— capta de manera directa la opinión general sobre el PNCE, mientras que la versión para secundaria pregunta específicamente sobre la contribución de algunas actividades y materiales específicos del programa.

Se advierte que son una medida razonable de satisfacción con el programa; sin embargo, aún no se cuenta con evaluaciones realizadas a directivos y docentes de las escuelas donde se implementa el PNCE, por lo que existe el riesgo que la satisfacción obtenida con el instrumento se mantenga únicamente según lo declarado por los profesores capacitados (Secretaría de Educación Pública, 2017a). Así mismo, en la evaluación se postula que “no es posible asegurar que los resultados sean representativos, ya que se administra exclusivamente a quienes participan en las capacitaciones” (p.47). Se destaca que las encuestas sobre satisfacción y ambientes escolares son excelente iniciativa debido a que promueven las respuestas voluntarias, se enfatiza en la necesidad de garantizar el anonimato y se anima a garantizar su representatividad.

Capítulo 3. Método

En este apartado se presenta el procedimiento para este trabajo. Se expone el paradigma al que se encuentra enmarcado el proyecto, así como el diseño y enfoque. Se explica la población y el caso elegido para este proyecto, así como las técnicas y análisis de los datos. Finalmente se mencionan las consideraciones éticas de este trabajo.

Enfoque y diseño

Dado que el propósito de este trabajo es analizar la implementación del Programa Nacional de Convivencia Escolar a través de la percepción del director y maestros de un centro escolar nivel primaria de Mérida, Yucatán, así como de un representante del PNCE, se optó por un enfoque cualitativo ya que permite abordar el fenómeno desde el punto de vista de individuos de un contexto determinado (Creswell, 2009). Está enmarcado dentro de un paradigma constructivista pues se acepta la existencia de múltiples realidades (Guba y Lincoln, 1994). Además, el investigador busca dar sentido o interpretar los fenómenos en los términos del significado que las personas les otorgan (Vasilachis de Gialdino, 2006). Al estudiar una escuela, se utiliza un estudio de caso, estos precisan una interpretación subjetiva pero disciplinada en las que se requiere del respeto y curiosidad por las percepciones culturalmente diferentes de los fenómenos; y una representación interpretativa y empática de los entornos locales (Stake, 2005).

Análisis

Para el análisis de los datos, se realiza un método de comparación constante, proveniente de la teoría fundamentada, el cual consiste en generar teorías de forma sistemática a través de un procedimiento analítico de comparación constante y desarrollando categorías. Los pasos para realizarlo, de acuerdo con Schettini y Cortazzo (2015) son los siguientes: 1) La primera tarea consiste en codificar los sucesos para formar categorías analíticas, a partir de un análisis inductivo, se busca identificar semejanzas y diferencias en el contenido de la información

recolectada. 2) Posteriormente, la comparación permite la construcción de categorías y sus propiedades que están basadas en patrones repetidos, las propiedades son subcategorías relevantes para la construcción de teorías. Los datos se clasifican y se comparan con los datos ya clasificados en la misma categoría y con sus propiedades, lo que permite descubrir relaciones y generar hipótesis. 3) Una vez avanzado el análisis se delimitan las categorías para perfilar las teorías, con la comparación constante algunas se van haciendo más consistentes mientras que otras se desestiman, también se integran las más significativas y se reducen las categorías que están relacionadas, dando como resultado un conjunto más pequeño de categorías. De ese modo se limita a los datos más relevantes. 4) Finalmente, todas las anotaciones se convierten en el soporte para la redacción del informe, este es el momento en el que se estructura la teoría. Los datos se codificaron de manera abierta y axial (Alveiro Restrepo-Ochoa, 2013; Schettini y Cortazzo, 2015).

Participantes

Población

En el estado de Yucatán, de acuerdo con los informes de la Secretaría General de Educación de Yucatán (SEGEY) existen 1193 escuelas inscritas al PNCE, 507 son de educación primaria. De estas se benefician 38,750 alumnos, 4370 docentes y 507 directores (Gobierno Estatal 2018-2024, 2018).

Selección

Para la selección de la escuela, en diciembre de 2019, se solicitó una cita en la Secretaría General de Educación de Yucatán (SEGEY) para comunicar ante las autoridades el interés por recolectar información de escuelas participantes en el PNCE. Dicha junta se realizó ante las autoridades pertinentes, se presentó el proyecto macro en el que se enmarca esta tesis, se

entregaron los protocolos de investigación solicitados; no obstante, en dicha junta, las autoridades comunicaron que, se revisaría la pertinencia de la solicitud para una posible asignación de escuelas, ya que tenían otras solicitudes pendientes y en espera para la ejecución de proyectos diversos, provenientes de la misma universidad y de otras instituciones. Ante la falta de la asignación de las escuelas y por la responsabilidad de cumplir con el cronograma y los tiempos dispuestos por la Facultad de Educación, se escogió una escuela que, tras la exposición del proyecto y la solicitud de su participación, concedió los permisos en el mismo mes de diciembre del año 2019. Además del permiso por parte del director, se solicitó la participación voluntaria de los maestros de quinto y sexto grado. No omito mencionar que once meses después y sumado a la modificación de labores a nivel mundial tras la pandemia por Covid-19 no se obtuvo respuesta de la SEGEY sobre la solicitud de asignación de escuelas. Con la finalidad de obtener datos sobre la percepción del PNCE de un representante del programa, se solicitó su participación en una entrevista. La petición, realizada a través de llamadas telefónicas y correos electrónicos a la administración de la SEGEY, inició en el mes de septiembre de 2020, se envió un protocolo del anteproyecto del presente trabajo así como una guía de los temas a tratar en la entrevista, finalmente la entrevista se autorizó y se llevó a cabo en diciembre del 2020 a través de una videollamada.

Descripción

La escuela seleccionada es una primaria pública de turno vespertino, ubicada en una zona de la ciudad de Mérida considerada con altos niveles de violencia y que cuenta con el PNCE. Tiene dos salones por año escolar con un promedio de 26 a 30 alumnos por aula y una matrícula total de 300 estudiantes. Los participantes de la escuela estuvieron conformados por el director y maestros de quinto y sexto grado. Se seleccionaron los últimos dos grados debido al tiempo de

presencia en la escuela de los alumnos de dichos grupos; puesto que la participación fue voluntaria, uno de los maestros no participó. Los participantes de la escuela que fueron entrevistados para este trabajo son dos maestros de sexto y uno de quinto grado y el director; sobre estos participantes, el tiempo que llevan en ejercicio de la profesión como maestros va desde los ocho años hasta los treinta y cinco; mientras que el tiempo que llevan trabajando en la escuela va de los dos a los treinta años. Además, se entrevistó a un representante estatal del PNCE. Por cuestiones de confidencialidad se reserva cualquier otro tipo de información adicional que pueda identificar a cualquiera de los participantes.

Técnicas de recolección de datos

Entrevista semiestructurada

Para la recolección de datos se realizaron entrevistas semiestructuradas debido a la posibilidad que ofrece de profundizar en el tema. Se elaboraron guiones con preguntas abiertas, las cuales fueron diseñadas con el objetivo de analizar si en la escuela, de acuerdo con la percepción de los entrevistados, se cumple con los objetivos específicos que se indican en el Programa Nacional de Convivencia Escolar. Se realizaron preguntas basadas en la evaluación del proceso según Rossi, Lipsey, y Freeman (2004) y sobre generalidades, aciertos y áreas de oportunidad del PNCE. Las entrevistas se realizaron a través de videollamadas y llamadas telefónicas según la preferencia de los entrevistados, esto con la finalidad de procurar el distanciamiento social debido a la pandemia por Covid-19. Las entrevistas tuvieron una duración máxima de una hora. Las conversaciones fueron grabadas con previa autorización de los entrevistados.

Diseño y validación del guión de entrevista

Se diseñaron tres guiones de entrevista para cada clasificación de los sujetos de estudio. Las preguntas fueron revisadas por un grupo de jueces expertos en el área, a quienes se les explicó el objetivo del trabajo y se solicitó la revisión y comentarios para la aprobación y mejora del guion. La guía final consta de 12 preguntas para el representante, 16 para el director y 14 para los maestros. Los indicadores correspondientes a cada guion, se diseñaron a partir de tres dimensiones generales, con ellos se busca responder a cada uno de los objetivos específicos planteados para esta tesis. Esto se describe en la tabla cinco.

Tabla 5

Descripción de dimensiones en entrevistas semiestructuradas y objetivo al que responde

Dimensión	Descripción	Objetivo al que responde
1. Objetivos específicos del PNCE	Preguntas relacionadas con los objetivos específicos que señala el PNCE. De manera concreta sobre: los materiales otorgados, capacitaciones recibidas, participación de las familias, fomento de la convivencia y prevención del acoso escolar.	Objetivo 1
2. Evaluación del proceso	Preguntas relacionadas con la evaluación del proceso de programas de acuerdo con Rossi et al. (2004): exploración de consciencia del programa, coordinación e interacción entre los miembros y satisfacción del programa.	Objetivo 2 y 3
3. Generalidades, aciertos y áreas de oportunidad	Indicadores sobre retroalimentación recibida, aciertos, áreas de oportunidad, sugerencias y presencia de temas de convivencia en Consejos Técnicos Escolares.	Objetivo 4

Nota. Elaboración propia

En el apéndice se puede encontrar la lista de preguntas realizadas durante las entrevistas, asimismo y a manera de síntesis a continuación se presenta en las tablas 6, 7 y 8 el número de la pregunta que corresponde a cada dimensión y sujeto entrevistado.

Tabla 6

Reactivos de la dimensión de objetivos específicos del PNCE

Objetivo	Representante del PNCE	Director de la escuela	Maestros de 5° y 6
----------	------------------------	------------------------	--------------------

01 Material	1	1	1
02 Capacitaciones	2,3,4,5,6,7	5, 6, 7, 8	2,3
03 Participación familias		2	6
04 Acoso escolar		3,4	4,5

Nota. Elaboración propia

Es preciso mencionar que el PNCE cuenta con cinco objetivos específicos, no obstante el objetivo cinco se refiere al fortalecimiento del Sistema Básico de Mejora en las escuelas inscritas al programa. Este se debe lograr toda vez que los objetivos previos se cumplan, por lo que para este trabajo, el objetivo cinco se entiende como el resultado del cumplimiento de los objetivos uno, dos, tres y cuatro del PNCE en conjunto con otras actividades sobre las gestiones y los esfuerzos realizados en la institución educativa.

Tabla 7

Reactivos de la dimensión de la Evaluación del proceso

	Representante del PNCE	Director de la escuela	Maestros 5° y 6
Consciencia del programa		9	7,8
Coordinación e interacción entre miembros	8	10	9
Satisfacción (con el personal, procedimientos y servicios)		11, 12	10,11

Nota. Elaboración propia

Tabla 8

Reactivos de la dimensión de Generalidades, aciertos y áreas de oportunidad

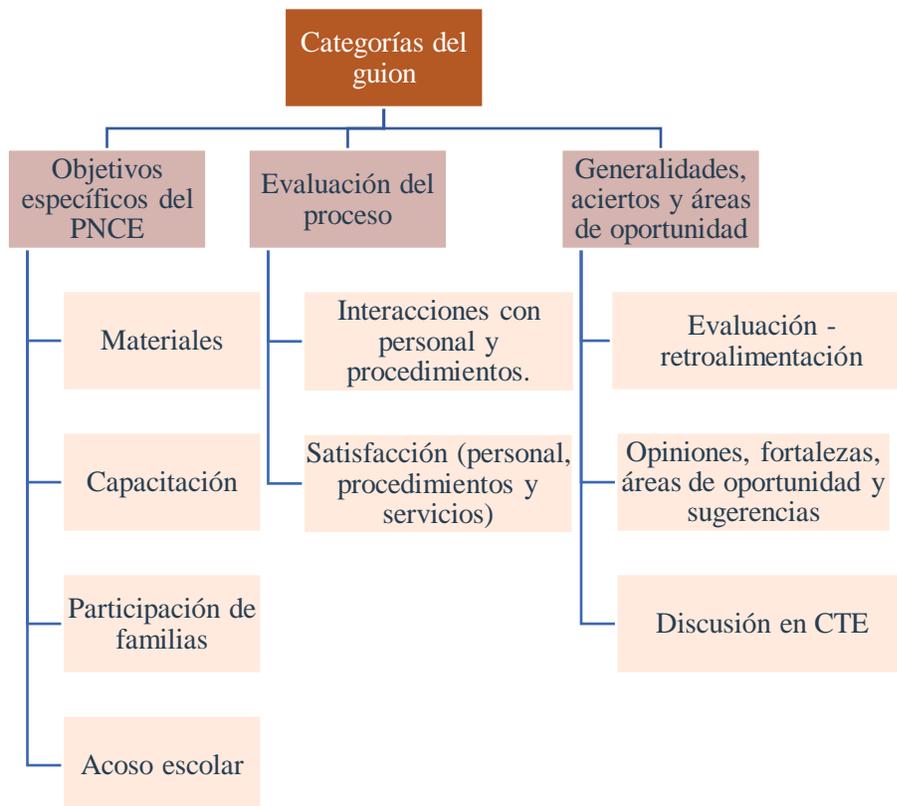
	Representante del PNCE	Director de la escuela	Maestros 5° y 6
Evaluación o retroalimentación		13	
Opinión, sugerencias, retos mejoras, aciertos y áreas de oportunidad	9,10, 11, 12	15,16	12,13
Discusión en CTE		14	14

Nota. Elaboración propia

En la figura cuatro se muestra, a manera de esquema las categorías planteadas.

Figura 4

Categorías del guion de entrevistas



Nota. Elaboración propia

Análisis de datos

Una vez finalizadas las llamadas, se procedió a realizar las transcripciones de cada una de las entrevistas a los participantes. A partir estas, se identificaron las categorías dentro del contenido, mismas que se muestran en la figura 5.

Figura 5
Categorías del contenido de las entrevistas

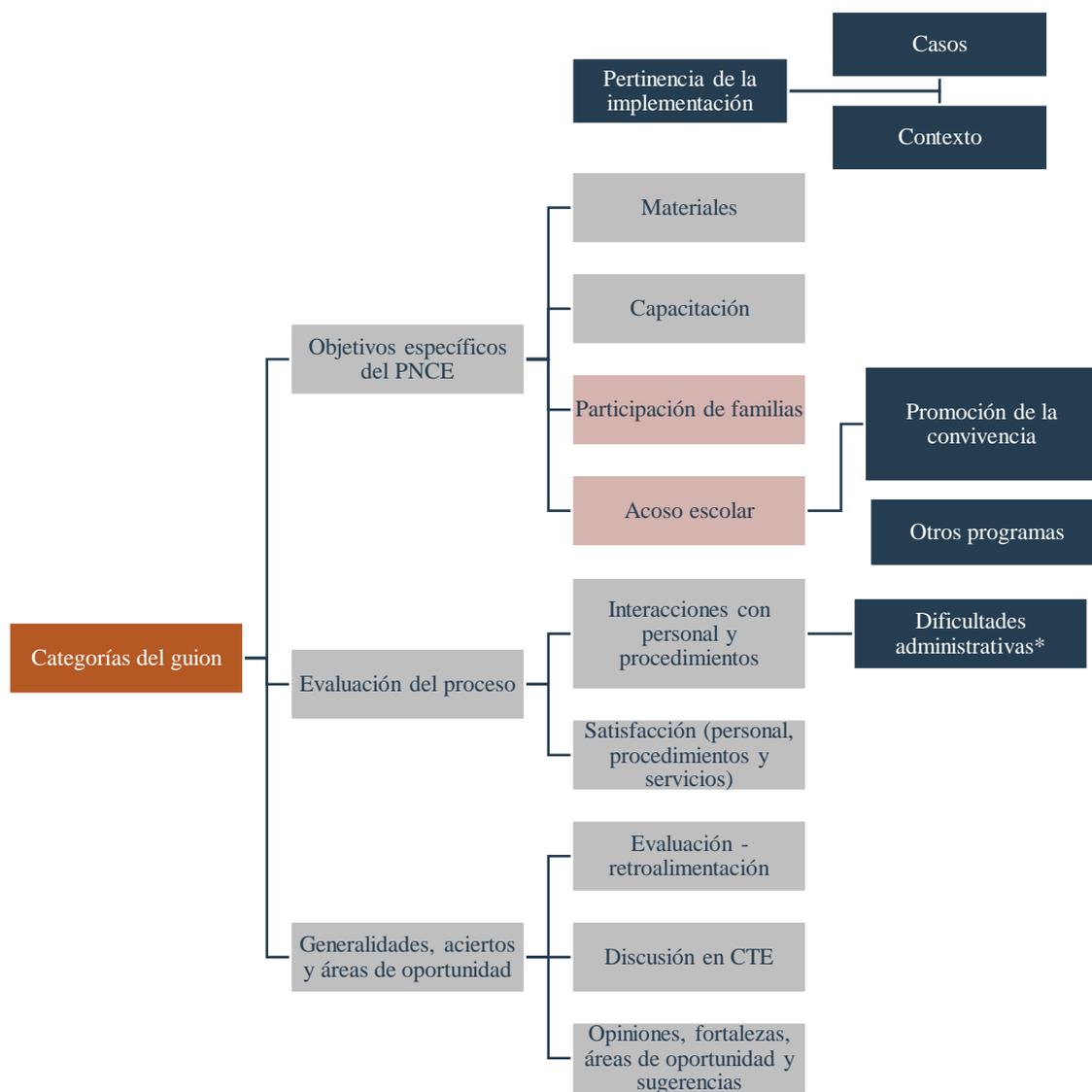


Nota. Elaboración propia

Códigos

Las respuestas de los participantes fueron clasificadas y marcadas con un código y color para distinguir entre cada uno. *M* corresponde a maestro, el número asignado al grado en el que enseñan, la *D* refiere al director y *R* al representante. Con base en las categorías del guion y la información recolectada se combinaron y reajustaron para ampliar las categorías y poder profundizar de acuerdo con los temas recurrentes y emergentes del contenido de las entrevistas; no obstante, se procuró mantener la estructura principal, puesto que con esta se busca responder a los objetivos planteados en este trabajo. En la figura seis se muestra el proceso de identificación.

Figura 6
Proceso de la identificación de categorías



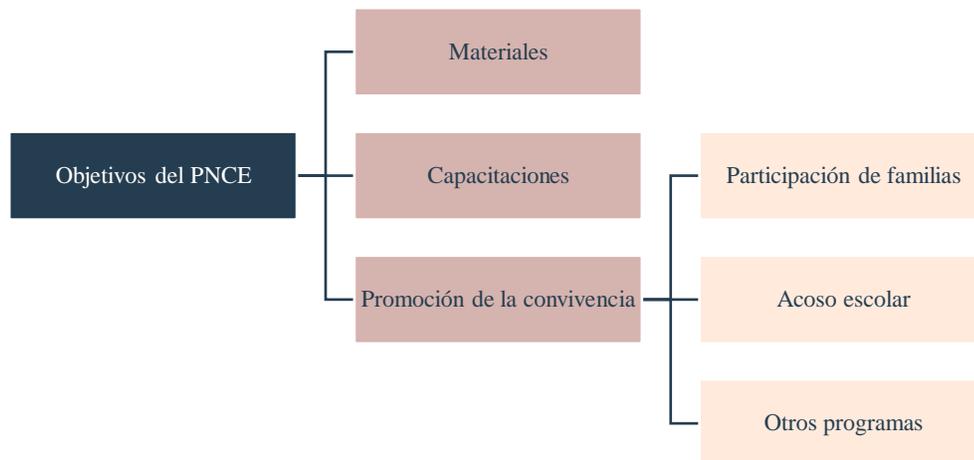
Nota. Elaboración propia

- Categorías del guion original
- Nueva categoría del contenido (no consideradas en el guion)
- Categorías del guion original combinada

Las nuevas categorías emergentes del contenido se ubicaron como subcategoría del esquema original, como en el caso de *Dificultades administrativas*, misma que se integró con *Interacciones con personal y procedimientos*. Por otra parte, las dimensiones de *participación de familias* y *acoso escolar*, inicialmente planteadas como una categoría de los *objetivos específicos del PNCE*, se combinaron con las categorías *Promoción de la Convivencia* y *Programas Complementarios* emergentes del contenido de las entrevistas, de manera que se reestructura como una nueva categoría, en la que a partir de la *Promoción de la convivencia* se desprenden tres subcategorías: *Participación de familias*; *acoso escolar* y *otros programas*, como se muestra en la figura siete.

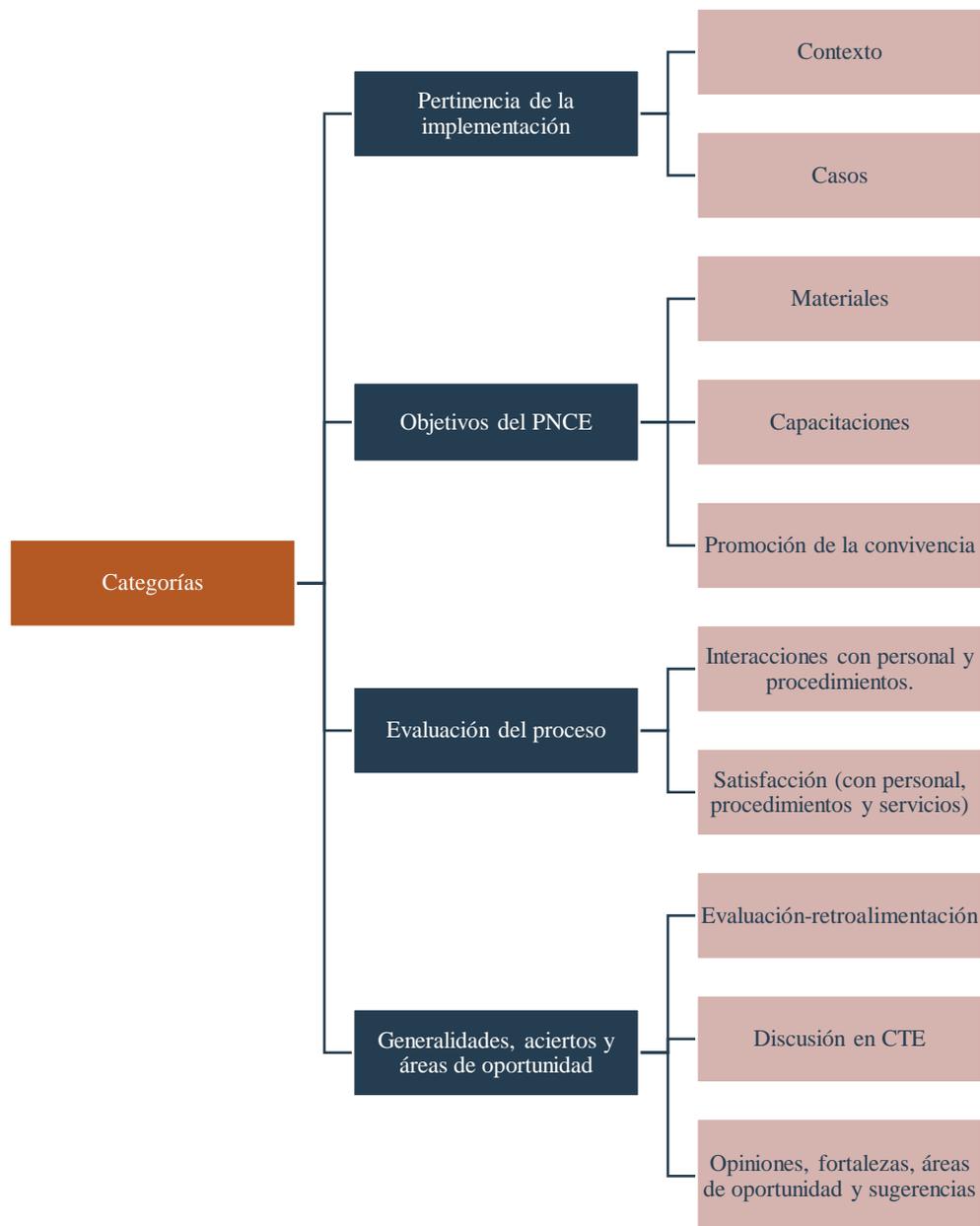
Figura 7

Combinación y reestructuración de categorías originales y emergentes de las entrevistas



Nota. Elaboración propia

La categoría emergente de *Pertinencia de la implementación* junto con las subcategorías de *Contexto* y *Casos*, se ubican al principio del esquema, con la finalidad de proporcionar un discurso coherente en los resultados que parta desde la necesidad de la implementación del PNCE. Finalmente, la figura ocho muestra el esquema final de categorías integradas, tanto del guion como del contenido de las entrevistas.

Figura 8*Esquema final de categorías integradas***Consideraciones éticas**

Para el estudio, se tomaron en cuenta los principios del código ético de la Asociación Americana de Investigación Educativa (AERA, 2011), entre las cuales se destaca que las personas accedan a participar de manera voluntaria. A los participantes se les proporcionó la información completa respecto a los alcances y objetivos del trabajo, a la vez que se garantizó la

confidencialidad de los datos e identidad de los sujetos. Se firmaron los consentimientos informados correspondientes y se comunicó que, al finalizar la investigación, se reportarán los resultados obtenidos en tiempo y forma a la institución estudiada.

Capítulo 4. Resultados

Para establecer un discurso coherente de los resultados, en primer lugar se presenta la información obtenida de la dimensión emergente de *Pertinencia de la implementación*.

Posteriormente, se presentan los resultados de cada una de las categorías en el orden que se plantea en el esquema final, presentado en la figura ocho, y que a su vez responden a los objetivos planteados para este trabajo.

Pertinencia de la implementación

La necesidad y pertinencia de la implementación de programas de convivencia como el PNCE en la escuela estudiada se refleja ante la inseguridad del contexto donde se ubica el centro educativo, así como de casos específicos mencionados durante las entrevistas a participantes.

Contexto

Dentro del discurso de los actores educativos entrevistados, el contexto donde se encuentra la escuela emerge como una manifestación importante de la necesidad de la implementación y mantenimiento del PNCE. Por una parte, el director reconoce que, si bien la inscripción al programa fue antes de su gestión en la escuela, es capaz de asumir que los motivos para la inscripción al programa se basan en la necesidad por el contexto.

...honestamente no sé exactamente cuáles fueron los motivos para inscribir a la escuela al PNCE, pero me doy una idea, la escuela está en un contexto con varias problemáticas.

Los alumnos tienen varios problemas familiares, hay mucha violencia intrafamiliar, separación, están en constante contacto con violencia, hay pandillerismo, de repente

ellos observan a personas consumir drogas cerca de ellos... esas son las razones por las que se toma en cuenta la escuela...(Director).

Igualmente, los maestros refieren:

Los programas de convivencia son necesarios, sobre todo por el medio en el que está la escuela,... es un medio muy difícil donde hay mucha problemática social, han habido casos de abuso sexual. A lo largo de treinta años ¡qué no he visto!. La colonia ha evolucionado muchísimo. Hace 30 años que empecé a trabajar por ahí era un lugar en el que no podías estar en el momento que oscureciera, tenía muchas bandas. Nunca se nos hubiera ocurrido hacer un festival en la noche. Todo se tenía que hacer al medio día o a la una de la tarde, porque si te quedabas por allá, corrías el riesgo de que te pasara algo...La ciudad ha cambiado, se han creado muchos fraccionamientos, ha crecido muchísimo... pero eso no quita que sea un medio difícil, llega mucha gente de otros lugares, de los pueblitos, entonces el programa en sí me parece muy bueno.. (Informante M106).

... definitivamente este tipo de programas son muy necesarios, sobre todo en el contexto en el que nosotros estamos. Hay muchos casos de agresión, es normal yo pienso, es la edad de los niños, a veces es lo que ven en televisión o en la calle, y pues sí es necesario que haya espacios donde ellos puedan reflexionar sobre lo que hacen y de qué manera pueden o no afectar a los niños (Informante M306).

Casos

Si bien todos los informantes de la escuela estuvieron de acuerdo en que no existía acoso escolar, dentro de sus narraciones se mencionaron casos aislados que han ocurrido en el interior de la escuela. Entre ellos se mencionó la detección de armas blancas, abuso a un menor. Así

mismo, uno de los informantes mencionó un evento ocurrido con un niño en silla de ruedas, quien estuvo involucrado en un evento de agresión física y en el que se involucraron los padres de familia.

... a veces había cierto rechazo hacia él porque decían que los maestros lo consentían o le permitían cosas por su condición, y en la primera semana discutió con un niño con el que tenía pleitos desde segundo año... él, como no podía hacer otra cosa lo escupió... y pues a la salida fue la mamá muy molesta reclamando “no por su condición de discapacitado va a venir a escupir a mi hijo” (Informante M106).

Ante las situaciones, como la mencionada anteriormente, el maestro refiere que procura mantener un ambiente de equidad y libre de etiquetas.

...le dije “mire momento, aquí no se va a estar etiquetando a nadie, todos somos iguales, él tiene una condición diferente ... yo voy a hablar con él...” (Informante M106).

En otro de los sucesos narrados por los participantes, se explica la situación de una menor con incontinencia fecal. La madre de la menor le advirtió al maestro desde el inicio del curso escolar y ante una evacuación involuntaria en el homenaje, el maestro informó a la madre y canalizó a la menor a consulta médica, sabiendo que, si no se trataba de un problema fisiológico, podría representar otro tipo de afectación.

Mandé a buscar a la mamá, le hice un escrito. Le dije a la señora que la llevara al doctor, que si no era nada físico, es que se podría tratar de otra situación... la señora sí la llevó, le hicieron estudios a la niña, como vivía en un ambiente difícil de violencia yo creo que le pasaba por temor o por cosas así... (Informante M106).

El maestro refiere que también se canalizó a la menor a servicios de psicología, mismos que coincidieron con la llegada de practicantes de esta carrera a la escuela.

...dio la buena suerte que fueron un grupo de la facultad de psicología a hacer sus prácticas y entonces empezaron a dar talleres y se canalizó a la señora y llevaba a la niña...

También enfatiza en las capacitaciones recibidas por este tipo de grupos

...como a veces van esos grupos de psicólogos nos han dado cierta capacitación de qué hacer porque a veces no sabemos cómo actuar ante una situación así...

Por su parte, el director de la escuela menciona que ante situaciones graves en las que se ha requerido y solicitado del apoyo del PNCE, estos han respondido de manera positiva.

... sé que hace dos años hubo un problema fuerte y ellos [el PNCE] se hicieron presentes. Cuando se les solicita en forma su apoyo, sí van. Porque fue un caso de un alumno que llevó un arma blanca a la escuela, se les pidió su apoyo, dieron acompañamiento, entonces cuando se necesitan sí están ...y la verdad es que sí se logró que el alumno modificara sus conductas, de hecho el salió el año pasado y sí era muy diferente... (Director).

El PNCE cuenta con cinco objetivos específicos relacionados con la promoción de materiales educativos, capacitaciones, impulso de la participación de familias, prevención del acoso escolar y fortalecimiento del sistema básico de mejora. Este último se debe lograr toda vez que los objetivos previos se cumplan, por lo que para este trabajo, el objetivo cinco se entiende como el resultado del cumplimiento de los objetivos uno, dos, tres y cuatro del PNCE en conjunto con otras actividades sobre las gestiones y los esfuerzos realizados en la institución educativa.

Objetivos del PNCE

En este apartado se presentan los resultados relacionados con el objetivo uno el cual se relaciona con el cumplimiento de los objetivos que propone el PNCE, de acuerdo con la percepción de los entrevistados.

Materiales

Entre los objetivos del PNCE, se destaca la promoción y difusión de materiales educativos de intervención pedagógica en las escuelas para que los alumnos reconozcan su propia valía aprendan, sobre el respeto, expresión de emociones, diálogo, establecimiento de reglas y acuerdos y resolución de conflictos. Los materiales otorgados han sido bien recibidos por los actores educativos de la escuela estudiada además que reconocen su relevancia e impacto en la población destino que son los alumnos; no obstante, aún siendo un programa de nueva implementación ha habido recortes federales por lo que ya no es posible otorgarle un material a cada niño, situación que lamentan tanto los maestros como el director y el mismo representante del programa que fueron entrevistados.

Desde el inicio de sus operaciones en el ciclo escolar 2016-2017, el Programa Nacional de Convivencia Escolar difunde materiales educativos impresos y digitales, disponibles gratuitamente en línea, diseñados para apoyar a la comunidad educativa en el fortalecimiento emocional y el establecimiento de relaciones sociales que promuevan la convivencia armónica (Secretaría de Educación Pública, 2016).

Materiales adecuados

Los maestros y director entrevistados para este trabajo coinciden en que estos son materiales interesantes, ilustrados de manera adecuada, con buenas estrategias pedagógicas y que

a los alumnos les gusta, además que permiten trabajar temas que pueden llegar a ser complicados para la edad escolar de los menores.

Pienso que los materiales son muy importantes, realmente a mí me gustan los libros que han enviado porque tienen actividades muy cercanas, muy apegadas a los alumnos, a la edad que tienen, y de hecho son muy didácticos. A pesar de que son temas complicados... además de alguna manera nos ayudan a nosotros a tener un espacio para poder trabajarlos con los niños (Informante M306).

Los materiales son interesantes. Tienen varias propuestas pedagógicas que son buenas para trabajar con los alumnos. La única desventaja es que no dan suficientes materiales para todos (Director).

Esta opinión también se comparte desde la administración del PNCE. Además el representante entrevistado, agrega que además de ser muy buenos materiales también se cuenta con estos recursos disponibles al público de manera gratuita en la página del gobierno federal de Escuela Libre de Acoso.

Recorte de materiales

A pesar de que en la escuela estudiada se reconoce la importancia y valor de los materiales otorgados por el PNCE, debido a recortes federales, actualmente, estos materiales ya no se otorgan a cada niño.

El año pasado ya no se dieron para todos, nos dieron como ocho cuadernillos nada más entonces no le podías repartir a cada niño un cuadernillo (Informante M106).

El ciclo escolar anterior [2019-2020] que fuimos a recoger materiales; nos dieron únicamente una caja y con eso nosotros debíamos de trabajar. Entonces, el maestro se las debe arreglar para que hagan los ejercicios, sí se puede, pero es más complicado (Director).

Los informantes destacan la importancia de la entrega de estos materiales para implementar el programa de manera adecuada

...y de hecho en nuestra escuela, el curso anterior [2019-2020] no nos llegó el material entonces fue un “ni si quiera tenemos material”. Por eso yo pienso que el programa no se llevó a cabo como debería de ser... (Informante M306).

... no sé por qué razón habrán decidido únicamente dar uno o dos libros por grado. Para que se trabaje adecuadamente y a los niños les llame la atención necesitan su material. Aunque sea un cuadernillo muy pequeño sí es importante que ellos tengan el material de trabajo... (Director).

Al respecto, el representante menciona que es un recorte que no depende del estado sino es más bien a nivel Federal.

...ya no me tocó que a cada escuela se le diera un paquete esto fue hasta 2018. En 2019 se entregó una caja, por escuela y este año 2020, también...son recortes federales, es parte de la austeridad federal, ya no depende del estado (Representante PNCE).

A pesar de destacar la utilidad e importancia de los materiales. El recorte de estos es una situación que no sorprende a los maestros puesto que con anticipación ya preveían posibles recortes.

... de hecho en la biblioteca tengo los cuadernillos de grados anteriores. Procuro que no se los lleven, siempre pensando que si el año siguiente no los dan completos se puede utilizar aunque sea uno reciclado, para que el niño copie y se lo pueda llevar a su casa (Informante M106).

Recursos disponibles en línea

El representante del programa entrevistado menciona que esta situación, al igual como sucede con otros programas, cuando los maestros cuestionan sobre la cantidad de libros entregados, les comentan que no es posible anticipar estos recortes. Reconoce también que si bien están disponibles estos recursos gratuitos en línea puede ser complicado para algunos maestros, alumnos y padres de familia descargarlos.

... claro, tienen la posibilidad de bajarlos, pero también entendemos que se complica un poco para el maestro, para la escuela o para la familia bajar esto. Pero bueno la posibilidad también hay (Representante PNCE).

En consistencia con lo anterior, el director de la escuela menciona que por el contexto en el que se encuentra la escuela los recursos digitales no son una opción viable para que los padres de familia descarguen y representaría un gasto importante por parte de la escuela el tener que imprimirlos.

Los recursos digitales no son viables en mi contexto. De hecho, hasta ahorita que estamos trabajando en línea [situación actual por la pandemia por el Covid-19] es complicado para los papás y para los alumnos consultar en internet y trabajar algún ejercicio... tiene que ser todo en la escuela... a lo mejor con el proyector sí, pero en la escuela nada más hay dos... Tampoco podemos estar imprimiendo tanto, es un gasto

fuerte para la escuela... o sea los materiales electrónicos no son viables en nuestro contexto (Director).

Capacitaciones

De acuerdo con el Documento Base del programa (2016), la estrategia de uso de los materiales en las escuelas tiene como eje fundamental la capacitación de los equipos técnicos y supervisores, así como la asesoría y acompañamiento a directores y docentes.

Generalidades y contenido

De acuerdo con el representante del PNCE, el contenido de las capacitaciones otorgadas anualmente varía año con año. Regularmente antes del inicio del curso escolar la coordinación y el responsable de la capacitación del estado viaja a México para recibir una muestra del material que se va a manejar. En cuanto a la capacitación más reciente al momento de la entrevista que recibió el director de la escuela, refiere que:

El ciclo escolar anterior, sólo dieron una capacitación fue de presentación, se compartieron estadísticas en el estado, algunas estrategias para trabajar lo socioemocional y nos dieron los materiales. Como en marzo entramos a la pandemia no sé si a lo mejor habría otra programada pero no se dio... duró dos tres horas mas o menos (Director).

Suficiencia de las capacitaciones

La comunidad educativa de la escuela coincide en que, si bien como se mencionó anteriormente los materiales son buenos, hace falta capacitaciones que guíen sobre la implementación del programa.

...como no ha habido una capacitación formal acerca de este programa se ha dejado muy al aire, de repente nos llegan los materiales y algunos maestros sí los retomamos, pero

hay maestros que no, porque como la indicación es “impleméntenlo” y no hay un seguimiento de la implementación de las actividades... sobre todo el curso escolar pasado [2019-2020] pienso que se dio más prioridad a otras cosas... (informante M306).

No obstante, el representante del programa piensa que la capacitación otorgada al año debe ser suficiente puesto que la intención es que la comunidad educativa esté informada sobre los recursos disponibles existentes y sepa a dónde acudir para su consulta.

... yo creo que sí es suficiente para darles herramientas en ese ámbito. Una capacitación no aspira a hacer especialistas o maestros en algo sino a proporcionarle al servidor o a quien lo toma herramientas básicas... y creo que todos los programas federales aspiramos a eso, a darles dentro de nuestro ámbito de acción las herramientas básicas fundamentales para que el maestro pueda enfrentar, pueda canalizar y pueda orientar. A lo mejor no para actuar como abogado, ni como sexólogo ni como fiscal, pero sabe a dónde ir (Representante PNCE).

También afirma que la intención es interferir lo menos posible en las actividades escolares puesto que no se pretende estorbar en las demás y diversas actividades escolares que tienen en las escuelas de educación básica.

...Se dan en un día, normalmente duran de tres a cuatro horas. Ahorita como es en línea lo estamos haciendo de tres horas. Tratamos de interferir lo menos posible en las actividades escolares... Las escuelas básicas, aparte de nosotros, tienen otros programas creo que esa es la diferencia y de cómo posicionamos una capacitación que por los tiempos que no son las únicas que dan, sino todos los maestros estarían afuera capacitándose todo el año en los diferentes programas y en eso mi pregunta sería ¿en qué momento se daría clase?... (Representante PNCE).

Promoción de la convivencia

La promoción de la convivencia armónica y pacífica, y la prevención de acoso escolar forman parte del objetivo general que plantea el PNCE. Por otro lado, dentro de los objetivos específicos se encuentra el impulso de la participación informada y proactiva de las familias de los alumnos.

Participación de familias

El PNCE promueve la participación de la comunidad educativa, incluyendo a las familias como una acción integral e incluyente de mejora de la convivencia. De acuerdo con los informantes entrevistados, si bien los padres de familia han recibido orientación sobre temas de convivencia, estas las ha impartido La Unidad de Apoyo a la Educación Regular (USAER) con la que también cuenta la escuela.

Las familias sí han recibido capacitaciones de convivencia, pero todo eso siempre lo ha organizado el equipo de USAER (Informante M106).

En relación con lo anterior, el director afirma que el PNCE trabajó con los padres de familia de los alumnos de un salón cuando se solicitó apoyo por situaciones de violencia, no obstante, también afirma que no todos los padres de familia conocen sobre la inscripción al programa ni su finalidad.

...hace dos años que hubo un problema grande, se involucro el programa para trabajar con un salón. Trabajaron con los padres de familia; pero si me preguntan si toda la comunidad escolar de padres de familia conoce el programa, sabe de qué se trata o ha tenido alguna capacitación, la respuesta es no (Director).

Acoso Escolar

La prevención del acoso escolar es una de las principales funciones del PNCE. Los informantes refieren que si bien han existido casos aislados de conductas violentas, no consideran el acoso entre pares como una situación que ocurra en la escuela puesto que los maestros no permiten que los conflictos avancen.

... no podría decirte que hay acoso escolar porque no permitimos que pase, yo al menos siempre hago énfasis en que todos somos diferentes y nos tenemos que respetar
(Informante M106).

Considero que no hay acoso escolar. De manera repetitiva frecuente etcétera no. Sí han habido momentos y situaciones pero no de manera repetitiva, porque se trata de solucionar a la brevedad (Informante M205).

Uno de los informantes refiere que las agresiones identificadas son de tipo verbal pero no las considera graves o intratables.

yo pienso que no hay bullying porque tengo entendido que debe ser reiterado hacia una persona, entonces realmente no, lo que sí hay es pues ciertos episodios de violencia a lo mejor de la parte psicológica... a veces tienden a ponerse apodos, se dicen cosas a veces de mal gusto, esta parte de los insultos... más que nada esta parte verbal... que trascienda a los golpes y esas cosas la verdad es que no. Digamos que sí es alarmante pero no ha llegado a un punto extremo en el que no se pueda tratar... la verdad es que la directora nos ha apoyado bastante también... (Informante M306).

Además de intervenir de manera instantánea ante posibles situaciones de agresión los maestros refieren sobre algunas de las acciones y medidas tomadas para promover la convivencia

en la institución, mismas que incitan al diálogo, reflexión, comunicación y procuran respeto entre los alumnos.

... en toda la comunidad escolar se hace un acuerdo de convivencia por salón, aula, grado y grupo... al menos en mi grupo, lo que manejo es que esos acuerdos de convivencia siempre son visibles y que cada acuerdo que no se cumpla se lleva al diálogo y comunicación... (Informante M205).

... al inicio del curso escolar elaboramos los acuerdos de convivencia entre todos, que no sea sólo el maestro quien diga que son las reglas. También vamos reflexionando el por qué está, qué consecuencias trae el no cumplir con ciertos acuerdos. Cuando sucede alguna situación un poco desagradable también se reflexiona, qué fue lo que sucedió, qué reglas se relacionan con eso, lo que pudimos haber hecho. Mucho esa parte reflexiva, sobre todo con las cosas que suceden en el salón... (Informante M306).

...Si sucede algo entre dos niños, que es lo más común, se habla primero con uno, luego con el otro, después se habla entre ellos dos y conmigo. Ya si es algo especial o diferente o con mayor gravedad, pasamos a la dirección, de lo contrario se trata de resolver entre los niños y el docente frente al grupo... así, cuando sucede una nueva situación enseguida acuden a ti y tienen la confianza de saber que hay una solución y eso abre mucho al diálogo entre ellos, de mí hacia ellos y de ellos hacia mí... cuando llega un niño nuevo el grupo reacciona y veo cómo le va diciendo a ese niño o a esa niña nueva que tienen que leer los acuerdos... se acostumbran literalmente como una comunidad, un hogar, una familia... Ellos ya entienden lo que sucede en cada situación o cómo resolverlo, ya si no

pueden acuden a mí o si saben que es algo que nunca había pasado entonces recurrimos todos a la directora (Informante M205).

Otros programas

Además del Programa Nacional de Convivencia Escolar, la escuela se ha apoyado a lo largo de los años de otros programas e instituciones entre los que destaca la Unidad de Apoyo a la Educación Regular (USAER) y el programa DARE cuyo objetivo es también favorecer los ambientes de aprendizaje y reducir el acoso escolar. Este, además de enriquecer a la formación de los alumnos en estos temas, también resulta atractivo para los niños pues representa una novedad recibir talleres por parte de policías.

Destacan la importancia de estas actividades, puesto que a pesar de admitir que el acoso escolar en el centro educativo no representa una grave problemática, como bien se mencionó, los alumnos se encuentran constantemente rodeados de entornos violentos. Es por lo anterior que resulta fundamental la presencia de orientadores, capacitaciones y protocolos de actuación ante estas situaciones. Al cuestionar a los maestros sobre protocolos de actuación ante situaciones de abuso se menciona que:

...Sí tenemos uno en la comunidad... como la zona en la que estamos sí se dan algunos casos, tenemos el privilegio de que contamos con USAER entonces la psicóloga nos capacita en esta parte de protocolos sobre qué se debe hacer. Como docentes, a veces por conocer al niño o a la niña, nos desesperamos por ayudar y a lo mejor en esa desesperación hacemos un paso mal o nos brincamos uno... Estos tres años sí he visto que funciona bien el departamento de USAER, hacen visitas con el trabajador social...en casos así sí nos capacitan... La psicóloga nos encamina en esos protocolos y siempre trata de que sean los actuales, los del estado que están de forma legal en el

congreso...nos monitorea... una vez por semana pasa por el salón y pregunta por los niños... es una persona bien informada, muy enfocada y le gusta su trabajo (Informante M205)

Por su parte, el representante del PNCE entrevistado menciona que, si bien reconoce la existencia del programa DARE prefiere no emitir ninguna opinión sobre éste puesto que no se siente con la información suficiente para emitir algún juicio de valor. En ese sentido sí resalta los esfuerzos realizados en conjunto con otras instituciones en el estado dedicadas al fomento de prácticas de convivencia.

Evaluación del proceso

En esta sección se busca responder a los objetivos 2 y 3, relacionados con la percepción sobre la satisfacción con interacciones y con los servicios del programa :

Como se ha especificado anteriormente, el objetivo del presente trabajo no es la evaluación, sino el análisis de la implementación del PNCE en una escuela. Sin embargo, para el diseño de las guías de entrevista del presente trabajo se tomaron como referente dos de las preguntas de investigación que se pueden responder para la evaluación del proceso de programas propuesto por Rossi, Lipsey y Freeman (2004) estas son: ¿los participantes están satisfechos con las interacciones con el personal del programa y los procedimientos? y ¿los participantes están satisfechos con los servicios recibidos?. Además, se le preguntó a los participantes si sabían sobre la existencia del PNCE en la escuela, pues la consciencia del programa de acuerdo con Rossi, Lipsey y Freeman (2004) es uno de los aspectos para evaluar la implementación. Las respuestas sugieren que los entrevistados sabían que la escuela en la que trabajan estaba inscrita en el PNCE, además pudieron decir a groso modo el objetivo del programa y reconocieron la importancia de este.

Interacciones con el personal y procedimientos

La estrategia de capacitación del PNCE se plantea en varias etapas con la finalidad de asegurar que la capacitación y la información lleguen a supervisores, directivos y docentes de las escuelas participantes. Esta estrategia se divide de la siguiente manera:

(1) El equipo de asesores de la Dirección del PNCE capacita al equipo técnico de la Coordinación Estatal del Programa, (2) este equipo, con la asesoría y acompañamiento del personal de la Dirección del PNCE, replica la capacitación a los jefes de sector y asesores técnicos pedagógicos y supervisores; (3) posteriormente, estas figuras educativas, con la asesoría y acompañamiento del equipo técnico estatal, serán los responsables de capacitar a directores y docentes de las escuelas (Secretaría de Educación Pública, 2016). En ese esquema de transmisión de la información, en la escuela estudiada, los maestros refieren algunas dificultades propias de la comunicación interna del centro educativo, producto de dificultades administrativas, mismas que ya existían y se extienden más allá del no haber recibido capacitaciones. El testimonio que se presenta a continuación refiere una situación sucedida con la administración, el director previo que laboraba en la escuela cuando el programa recién se implementó en la escuela.

... era un ambiente un poco difícil si reportabas alguna situación, yo reconozco que mi deber es informar por escrito a la dirección de la escuela y el director tiene que actuar, pero en ese entonces la directora se lavaba las manos, o sea no quería saber nada... también el año que empezó el programa que entregaron a la dirección de la escuela los materiales ... entiendo que a la directora que estaba en ese tiempo le dieron una capacitación. Pero ella realmente a nosotros nunca nos dio la capacitación. Nos entregó los materiales que eran unos cuadernillos de trabajo y ella se quedó con las

fichas porque pues todo lo resguardaba en la dirección...hace cuatro años hubo una situación un poco difícil con la directora que tuvimos...me imagino que en algún momento, cuando le empezaron a pedir un reporte del programa, pasó y nos dio como tres fichas pero así ¡como barajas!, escogías tres y las tenías que aplicar yo realmente hasta le decía que las fichas no me las debía dar ... Entonces lo único que nos dio fueron los cuadernos de trabajo (Informante M106).

Sin embargo, con la administración actual, el director refiere que es a los directores a quienes se les capacita y ellos se encargan de la transmisión de la información a los docentes, misma que se hace en CTE:

...después de la capacitación que nos dan a nosotros, nos comparten la presentación de power point, los materiales trabajados en ese día. Lo que hicimos para hacer llegar esta información a los docentes fue que en un CTE trabajamos el tema del Programa Nacional de Convivencia Escolar y unos temas relacionados con lo socioemocional que nos presentaron en esa capacitación ... De hecho, como en la zona todas las escuelitas están en el programa fue un acuerdo con el supervisor. El supervisor nos dijo que íbamos a hacer después de la capacitación y entre todos se tomó el acuerdo de una hora trabajar el Programa Nacional (Director).

Satisfacción con el personal, procedimientos y servicios

Desde la perspectiva del representante se menciona que el programa ha tenido buena respuesta y percibe que el programa ha gustado en el estado.

... ahorita tengo evidencias para decírtelo...que ha gustado el programa, los directores saben que estamos si tienen una necesidad. Claro deseamos que no sea tan frecuente

porque implica violencia y situaciones terribles en las cuales los niños y las niñas se ven involucrados, saben que ahí vamos a estar, saben que no se les deja ...aunque tardemos 24 horas siempre reciben una respuesta. Hemos tratado de responder personalmente y ante situaciones de incomodidad personalmente les hablo “cuénteme usted, ¿qué podemos hacer?; ¿cómo podemos mejorar?”... y eso creo que de alguna manera en estos dos años pues ha permeado y esa forma de respuesta ha gustado, que saben que tienen en el PNCE una respuesta y mientras yo esté a cargo así va a ser (Representante PNCE).

A continuación, se muestra en la tabla 9 una síntesis de las respuestas obtenidas de los miembros de la escuela en términos de satisfacción con las interacciones, procedimientos y servicios otorgados por el PNCE.

Tabla 9

Nivel de satisfacción

Informante	Interacciones	Procedimientos	Servicios
M106	Poco satisfecho	Poco satisfecho	Satisfecho
M205	Poco satisfecho	<i>...siento que esta parte la trabaja mucho la maestra de USAER y no sabría especificar quiénes intervienen, ni sabría decir si el programa intervino en ese tipo de casos...</i>	
M306	Insatisfecho	Poco satisfecho	Poco satisfecho
Director	Satisfecha	Poco satisfecha <i>...Porque considero que una capacitación no es suficiente...</i>	Satisfecha <i>... porque sé que cuando se solicita el apoyo, el programa acude. Pero en cuanto los materiales y los libros y lo que nos piden aplicar en las aulas pues ahí sí sería no muy satisfecha...</i>

Elaboración propia con base en testimonios de los informantes entrevistados

Generalidades, aciertos y áreas de oportunidad

La información de esta sección responde al objetivo 4, el cual se relaciona con aciertos y áreas de oportunidad encontradas por parte de los participantes. En cuanto a la satisfacción percibida por los miembros de la escuela, se detectan algunos aciertos y áreas de oportunidad.

Evaluación-Retroalimentación

En cuanto a las evaluaciones realizadas al programa, el representante refiere:

Cada año se hace una evaluación en línea. Las escuelas nos califican a nosotros como programa. En algún momento al finalizar el curso escolar, desde México se manda un vínculo y las escuelas participantes se meten y califican el programa, nos ha ido bien,... bueno no estoy diciendo que sea perfecto el programa...todo es perfectible, siempre hay una forma de mejorar, por eso agradezco todos los comentarios que los directores y directoras me quieran hacer o le quieran hacer a los compañeros en las capacitaciones, claro a veces no gustan mucho pero, como le digo a los compañeros, hay que retomar el espíritu y la idea que está debajo del enojo cuando el modo no es muy educado y valorar si realmente se puede mejorar o es nada más una explosión de disgusto (Representante PNCE).

Falsa evaluación

En cualquier modalidad de evaluación se pueden presentar diversas dificultades, o trampas en las respuestas. Si bien las evaluaciones en línea tienen ventajas como el control, difusión y velocidad de procesamiento de la información, también tienen la desventaja de poder cambiar respuestas una vez enviado el formulario, como la situación sucedida en la escuela y referida por uno de los maestros:

Recuerdo que, a medio curso, nos mandaron una encuesta que nosotros teníamos que contestar acerca del programa y había una pregunta, que la recuerdo muy bien, en la que preguntaban que si a mí me habían dado la capacitación. Y yo puse que no, y así como yo puse que no, varios maestros pusieron que no... La directora de ese momento nos mandó a llamar a la dirección, e hizo que borraríamos lo que habíamos puesto y que pusiéramos que sí, que ella nos había dado la capacitación... (Informante M106).

Los informantes también destacaron la importancia del seguimiento al PNCE

Sé que hay escuelitas en las que existe este programa, pero sólo llegan los libros y así como llegan se reparten y ya. Entonces sí siento se debe darle seguimiento sin querer fiscalizar a nadie porque como te digo a veces no es por no querer hacerlo o no querer terminarlo sino por el factor tiempo... (Informante M205).

Al respecto, sobre las escuelas inscritas al PNCE, el representante menciona que no hay un protocolo de seguimiento formal. Refiere que lo que se ha hecho para recibir

retroalimentación es que ha tratado de visitar algunas escuelas y platicar con los directores

... yo en lo personal, trato de visitar unas treinta o cuarenta escuelas al año pero mil ciento noventa y dos escuelas sería imposible la sola idea de visitarlas todas, sin embargo por ejemplo el año pasado me fui donde no llega ni Coppel, me fui por San Felipe, Río Lagartos, nunca habían ido. Trato de hacer cuando menos diez minutos, preguntando ¿cómo está?, ¿cómo le va?, ¿dónde está el material?, De esa manera se puede ver dónde está el material, si el material está adecuado o nos dicen las actividades que les hayan gustado. Conversar con los directores para mí es muy importante (Representante PNCE).

También menciona que la dificultad de darle un seguimiento puntual a cada escuela recae en el alto número de escuelas inscritas y el pequeño número del equipo del PNCE.

Discusión en CTE

De acuerdo con los lineamientos del PNCE, una vez que en las escuelas se cuente con la capacitación y los materiales educativos, las escuelas deben de integrar las actividades del Programa en la planeación de la Ruta de Mejora y durante las sesiones del Consejo Técnico Escolar (CTE) para favorecer la accesibilidad de la información. Sobre la discusión de estos temas en los CTE los informantes refieren:

Creo que lo benéfico de estos nuevos consejos técnicos es que sí le están dando peso a esta parte de convivencia escolar. Antes sí de plano, te estoy hablando de hace cinco, cuatro años, sí se tocaban esos temas, pero no se puntualizaban, en cambio ahora sí como que hay un eje dentro del CTE donde sí nos hacen trabajar esa parte de convivencia... porque antes era parte del currículo oculto de ser docente, el cómo manejar la tranquilidad y la paz en tu comunidad, en cambio ahora se maneja de manera formal y escrita dentro de nuestras actividades como docentes (Informante M205).

Opiniones, fortalezas, áreas de oportunidad y sugerencias

Una de las áreas que más se destaca es el tiempo que se le dedica a las capacitaciones, si bien no se espera que las actividades saturen las actividades académicas, existe interés por conocer protocolos de actuación ante situaciones de violencia escolar, actividades y temas que favorezcan al desarrollo de los estudiantes y la comunidad educativa.

Tiempo

...sí me gustaría que se le dedicara más tiempo, que se enriqueciera con más actividades, pero no actividades que saturen sino en las que se pueda desarrollar el niño o los padres

de familia o incluso nosotros. Ese tipo de capacitaciones o de cómo conocer los protocolos (Informante M205).

En la tabla 10 se muestra una serie de fortalezas, retos-áreas de oportunidad y sugerencias identificadas por los informantes

Tabla 10

Fortalezas, áreas de oportunidad y sugerencias al PNCE

Informante	Fortalezas	Retos – áreas de oportunidad	Sugerencias
M106	Enfocado a mejorar la convivencia. Involucra a todos los actores del sistema educativo	Que no le haya llegado la capacitación a los maestros para poder utilizar todos los materiales	
M205	El mayor acierto es que se están interesando y dándole visibilidad al tema que antes estaba rezagado, ya se le dio visibilidad, muy diferente a como era hace diez años. Ahora es parte del programa de estudios. Es bueno el respaldo de un programa	<i>...Me gustaría que se le dedicara más tiempo más actividades en las que se pueda desarrollar el niño o los padres de familia o incluso nosotros...</i>	<i>Darle seguimiento al programa sin querer fiscalizar Estaría mejor si existieran personas que acompañen a los maestros o que esas personas estuvieran integradas a nuestra comunidad que estén ahí, que no sea una sola visita, sino que pudieran estar ahí en la escuelita.</i>
M306	<i>...Contenidos pertinentes, necesarios, lúdicos y adecuados para los niños...</i>	<i>...que no ha habido una capacitación por parte de los responsables, un seguimiento y esa manera de integrarlo al currículo para que haya ese tiempo y ese espacio para desarrollarlo.</i>	<i>Mejoraría la parte de ser más cercano con las escuelas ... igual la parte de que logren llevar a algunos responsables a sensibilizar tanto a nosotros como a los padres de familia creo que es la comunidad que más requiere de este trabajo</i>
Director			<i>Cambiaría el acompañamiento a las escuelas... pienso que es necesario guiarnos un</i>

Representante	<p>Lo bonito del material, las líneas de acción que tiene son muy concretas</p> <p><i>...aborda problemas puntuales que están lacerando a nuestro país como son la violencia, la desigualdad de género. Creo que, desde donde yo lo miro, el material, al abordar problemas torales y lacerantes como la violencia de género y el acoso escolar son fundamentales...</i></p>	<p><i>...El acceder. El llegar a las escuelas, para mí es el mayor reto y la mayor tristeza es no llegar a todas las escuelas; pero pues es imposible... no es solamente una cuestión económica que ahorita por los recortes sí es una parte importante pero el mayor reto es llegar al mayor número de escuelas y por otro lado dar una capacitación pertinente, eficiente y eficaz, con temáticas que el maestro realmente sienta que les sirvan, no solamente para llenar un requisito...</i></p>	<p><i>poco más, es cansado, entre tantos pendientes y cosas qué hacer en la escuela pero sí cosidero que es necesario...</i></p> <p><i>Pondría un turno vespertino. Lamentablemente tenemos demanda, pondría más personal, daría yo el material por alumno y fortalecería las relaciones con los directores...o sea teneiendo un turno vespertino que se abocara a las escuelas vespertinas, tener más cobertura, de nosotros, no del programa porque el programa tiene una amplia cobertura. Digamos que un 30% de las escuelas de nivel básico está en el PNCE.</i></p>
---------------	--	--	---

Elaboración propia con base en los testimonios de los informantes

Capítulo 5. Conclusiones

A continuación, se presentan las conclusiones para este trabajo. Los resultados encontrados se relacionan con la literatura que dan lugar a las interpretaciones. La información se organiza por apartados de acuerdo con el orden presentado en los resultados.

Pertinencia de la implementación

Contexto

Autores (Chávez Romo, 2018; Muñoz Abundez 2008 y Vega Báez, 2013) coinciden en que el énfasis que se le ha otorgado a programas que promueven la convivencia escolar que se

han implementado en México desde 2007, es debido a la alta cantidad de eventos violentos fuera del entorno escolar, es decir en el contexto, esto es: a la asociación con conductas ilegales, la creciente preocupación por la inseguridad pública y la violencia relacionada con la delincuencia organizada. En este estudio, la necesidad y pertinencia de la implementación de programas de convivencia como el PNCE, de acuerdo con los entrevistados, se refleja ante la inseguridad del contexto donde se ubica el centro educativo, así como de casos específicos mencionados durante las entrevistas a participantes.

No obstante, resulta preciso mencionar que la comprensión de la violencia de cada actor social proviene, como refieren Saucedo-Ramos y Guzmán-Gómez (2018), desde su propia posición y experiencia, las autoras manifiestan que, generalmente, el personal de cada escuela tiende a responsabilizar de los problemas que se presentan en las instituciones educativas a familias disfuncionales, barrios violentos, negligencia parental entre otros. Mientras que los padres de familia explican la violencia escolar como producto de la falta de liderazgo de los directivos o incumplimiento de las normas. Al respecto, Chávez-Romo, Gómez- Nashiky, Ochoa Cervantes y Zurita Rivera (2016) mencionan que en México “continúa presente una mirada de la escuela y los docentes como la principal responsable de resolver problemas que se gestan, principalmente, en otros ámbitos sociales” (p.11).

Casos

Las autoras Saucedo-Ramos y Guzmán-Gómez (2018) en su análisis de las principales tendencias de investigación sobre la violencia escolar en México para identificar puntos de tensión y dilemas teóricos a resolver, mencionan que “hay investigaciones que tienen un tono de denuncia o enfatizan los aspectos negativos, más que reconocer lo que hace bien la escuela” (p.232). Destacan la falta de análisis que demuestren las buenas prácticas llevadas a cabo en la

escuela para reducir las diversas manifestaciones de violencia escolar. Es por lo mencionado anteriormente, que en el apartado casos, se identifican y reconocen las acciones y actitudes tomadas por uno de los docentes ante la presencia y observación de sucesos ocurridos en el entorno escolar, mismos que van desde el no etiquetar a alumnos por su condición física, motivar el diálogo entre padres de familia y maestros así como toda la línea de acción seguida en el caso de un alumno que presentó incontinencia.

En un primer momento tras la comunicación directa con los padres de familia, el docente identifica y comunica la importancia del establecimiento de un diagnóstico sobre la conducta manifiesta, mismo que podría ser fisiológico o psicológico como respuesta a problemáticas sucedidas dentro del entorno familiar o social del alumno. Así mismo, se canaliza a los servicios correspondientes que, en este caso, se trató de un grupo de la Facultad de Psicología. Menciona que en ocasiones algunos grupos se hacen presentes para orientar a los maestros y reconoce la importancia del contenido de estas capacitaciones recibidas para saber cómo actuar. El director, ante casos graves en el entorno escolar reconoció la presencia y oportuna actuación del PNCE. Todos estos procesos, ponen de manifiesto los esfuerzos por favorecer la convivencia dentro de la escuela, recordemos que la convivencia se debe comprender como los esfuerzos y resultados a través de prácticas pedagógicas y de gestión que promuevan el abordaje del conflicto de manera constructiva para la construcción de una paz duradera entre la comunidad educativa (Fierro-Evans y Carbajal-Padilla, 2019).

Objetivos del PNCE

Materiales

En consistencia con Rivero Espinosa (2017) quien encontró, a partir de entrevistas a profundidad y observación de consejos técnicos, que la Coordinación del PNCE percibe que en el programa no se están dirigiendo los objetivos a un actor clave en el proceso de convivencia que es el docente, la constante percibida por los docentes de la escuela estudiada, es similar pues aseguran que las capacitaciones recibidas resultan insuficientes. La capacitación y el uso de los materiales provistos por el PNCE es elemental para la implementación del programa. En el trabajo de Carro Olvera (2018) se encontró a partir de la evaluación a una escuela primaria urbana ubicada en Tlaxcala, México, que existe desconocimiento de la existencia de los materiales de la Biblioteca de Gestión para la Convivencia Escolar, reconoce que “la directora fomentaba la utilización de los materiales del PNCE como una materia más; sin embargo, los docentes se limitaron su uso al desconocer con claridad el objetivo de los mismos” (p.183). A diferencia de los resultados encontrados por Carro Olvera (2018), en el presente estudio, tanto por parte de los docentes como del director, reconocen hacer uso del material proporcionado así como también destacan su calidad, atractivo y pertinencia para la población dirigida, los menores.

Capacitaciones

Otro aspecto sobre los objetivos del PNCE en el que coinciden los maestros entrevistados para este trabajo es en la necesidad de implementar más tiempo de capacitaciones, ya que algunos consideran que no fue suficiente y otros aseguran que no les llegó la información. Mientras que el representante del programa considera que la capacitación otorgada al año debe ser suficiente puesto que la intención es que la comunidad educativa esté informada sobre los

recursos disponibles existentes y sepa a dónde acudir para su consulta. Atendiendo a esta discrepancia entre lo percibido por docentes versus lo que el representante considera, se presenta una invitación para reflexionar y atender a las necesidades requeridas por los usuarios o a la clarificación de los objetivos de las capacitaciones como medio orientador. Es indispensable la comunicación y retroalimentación de manera que se eviten discrepancias y se trabaje para atender de manera adecuada las necesidades que favorezcan a la creación de ambientes de convivencia pacífica en las escuelas. Cabe destacar que, además del Programa Nacional de Convivencia Escolar, la escuela se ha apoyado a lo largo de los años de otros programas cuyo objetivo es también favorecer los ambientes de aprendizaje y reducir el acoso escolar.

A la vez, es necesario que las capacitaciones lleguen a los directivos, maestros y padres de familia de manera adecuada y suficiente. Según lo descrito por Viguer y Solé (2012) para educar en la convivencia desde todos los contextos de socialización de los estudiantes, se requieren intervenciones que faciliten que familias, escuelas y la comunidad trabajen de manera conjunta. Al respecto, autores como Cerezo Ramírez y Sánchez Lacasa (2013), Piña Miramar, Tron Álvarez, y Bravo González (2014), Rincón Vargas (2017) y Chaparro Caso-López, Mora Osuna, y Medrano Gallegos (2018) coinciden en que es necesaria la capacitación a los docentes para llevar a cabo de manera adecuada los programas de convivencia. Mencionan que los profesores consideran que hace falta la ayuda de otros profesionales para resolver los problemas de maltrato entre iguales. Nuevamente, resulta consistente con lo descrito por los profesores de este estudio, quienes también destacan la relevancia de programas como el PNCE y también subrayan la importancia de la intervención de otros programas y medios a través de los que les es posible recibir orientaciones y capacitaciones, de manera que les permite conocer protocolos de

actuación y seguimiento ante amenazas de violencia o acoso escolar, así como detección de abuso entre otros.

Promoción de la convivencia

La prevención del acoso escolar es una de las principales funciones del PNCE. Los informantes refieren que, si bien han existido casos aislados de conductas violentas, no consideran el acoso entre pares como una situación que ocurra en la escuela puesto que los maestros no permiten que los conflictos avancen. No obstante, sí se hace referencia a la violencia verbal ocurrida entre los alumnos. Además de intervenir de manera instantánea ante posibles situaciones de agresión los informantes refieren sobre algunas de las acciones y medidas tomadas para promover la convivencia en la institución, mismas que incitan al diálogo, reflexión, comunicación y procuran respeto entre los alumnos.

De acuerdo con la literatura, existen discrepancias generacionales entre lo que se considera apropiado o no apropiado, que han permitido que el acoso escolar se perpetúe como una realidad y preocupación de las escuelas a nivel internacional. Se han encontrado diferencias entre lo percibido por profesores y alumnos. Por una parte, en ocasiones lo que los profesores consideran una amenaza grave a la integridad y a la educación, los alumnos lo vislumbran como parte natural de la convivencia. Mientras que en otras ocasiones, entre los alumnos prevalecen discursos que dan cuenta de una convivencia llena de juegos bruscos, peleas y bromas pesadas concibiendo los conflictos como algo natural, parte de las relaciones humanas, del proceso de socialización y a las peleas como única forma de resolver un conflicto (Jocobi-Zúñiga, Cruz-Pérez, Ocaña-Zúñiga, García-Lara 2019; Rincón-Vargas, 2017; Castillo-Rocha y Pacheco-Espejel, 2008). Sin embargo, estas conductas pueden deberse a la costumbre y naturalización que se existe sobre los eventos de acoso escolar “disfrazado en ocasiones de burda broma, se

convierte en muy poco tiempo en una suerte de rito, cruel y vil. Un rito malvado e insidioso que toma forma de costumbre, casi de ceremonia que deben aplaudir los demás” (Luengo-Latorre, 2019, p.34). Se debe recordar que lo descrito en este estudio, forma parte de las vivencias percibidas por algunos profesores de la escuela, de manera que, para determinar objetivamente la existencia de acoso escolar en la escuela, sería recomendable realizar estudios específicos en ese tema, que involucren a todos los profesores, así como a los alumnos, para poder establecer un diagnóstico más certero sobre la existencia de este fenómeno.

Evaluación del proceso

Interacciones y satisfacción con el personal y procedimientos

En primer lugar, se debe destacar que todos los entrevistados reconocieron saber que la escuela en la que trabajan estaba inscrita en el PNCE. Sin embargo, la experiencia sobre la falta de difusión de las capacitaciones, la no supervisión y vaga comunicación de la información que se dio en la escuela cuando recién se implementó el programa, es sólo una de las muchas formas en las que se puede presentar dificultades e interferencias administrativas que ponen en riesgo la implementación de los programas. La falta de evaluaciones junto con otros aspectos, como las interferencias políticas, falta de personal, instalaciones inadecuadas, falta de participantes, motivación y cooperación pueden comprometer a la adecuada implementación de los programas (Rossi, Lipsey, y Freeman, 2004). Si bien esta situación se ha resuelto con la administración actual de la escuela, quien se ha encargado de difundir la información recibida en los Consejos Técnicos Escolares, se deben seguir reforzando los vínculos y la comunicación entre miembros administrativos del programa y participantes, especialmente a los maestros, pues fueron ellos quienes refirieron mayor insatisfacción tanto con las interacciones, los procedimientos y los servicios recibidos. La intención de este trabajo no es en ningún momento generalizar la

información recolectada y en contraste con lo percibido por los maestros, el director, salvo por la falta de capacitaciones, se encuentra, de manera general satisfecho con los servicios. Y, desde la coordinación del programa, existe una percepción general de que el programa ha gustado en el estado, especialmente porque se ha otorgado un trato personalizado.

Generalidades, aciertos y áreas de oportunidad

Evaluación-retroalimentación

Sobre la retroalimentación recibida por parte del programa, acerca de su implementación, los testimonios son consistentes con lo referido por Chaparro-Caso-López et al. (2018), en donde los participantes refirieron lo siguiente: “está muy bien todo lo que nos presentan, pero pienso que deberían apoyarnos con darnos seguimiento cuando llevemos a cabo el programa, para que nos guíen si vamos bien o mal (...) porque es muy poco el tiempo que tuvimos de capacitación y nos quedamos con algunas dudas” (p.10).

Para conocer sobre los aspectos destacables y los puntos de mejora de los programas, es necesario someterlos a proceso de análisis y evaluación constante que permitan identificar datos, no únicamente a nivel cuantitativo sino desde la percepción de los actores a quienes está siendo dirigido el programa. Al respecto, Saucedo Ramos y Guzmán Gómez (2018) refieren que la falta de evaluación a los programas y la manera como fueron recibidos en la comunidad educativa es una de las características más comunes que se presentan en términos de la implementación de programas, aún cuando en México las evaluaciones todavía se traten, como menciona Conde-Bonfil (2017) de un proceso joven. A pesar de que se trata de un proceso nuevo en el país, es primordial que los temas de evaluación se traten con la ética, profesionalismo y seriedad que merecen. Se necesitan realizar los ajustes necesarios y apegarlos a protocolos, los cuales cuiden y salvaguarden la veracidad de la información que se envía, puesto que asuntos, como el que los

profesores refirieron que sucedió (inventar información) deben tener tolerancia cero, pues son esas algunas de las faltas que no permiten que existan mejoras, adecuaciones, desarrollo y progreso de los programas implementados.

Por otro lado, si bien se deben reconocer los esfuerzos por parte de la coordinación por realizar preguntas informales y tener una escucha activa sobre las necesidades de las escuelas, incluso las más arraigadas, no resultan suficientes como retroalimentación por parte de quienes participan en el programa, este aspecto es incluso reconocido por la misma coordinación. Se debe trabajar para mejorar los obstáculos de la información que no permiten que existan mejoras continuas, participación, credibilidad y subsistencia en los programas del país. En términos de Cabrero Mendoza (2000), similar a lo que sucede con las políticas que se implementan en México, no hay vigilantes eficaces, sino que más bien existen agentes que observan sólo fragmentos del proceso de las políticas, que funcionan más por intuición que por conocimiento del proceso, y que esto se debe a la falta de flujos de información y a la ausencia de credibilidad y al tipo de sistema de evaluación de políticas predominantes en el país, lo que provoca un ciclo de desconfianzas entre gobernantes y gobernados, en donde la ciudadanía da poco crédito a la información oficial y la burocracia gubernamental da poco crédito y valor a la opinión ciudadana.

Opinión, retos, aciertos y áreas de oportunidad

A manera de cierre se presenta una síntesis de las conclusiones, con base en el análisis de la literatura y las necesidades encontradas, así como por las sugerencias hechas por parte de los participantes entrevistados para el presente trabajo.

Los miembros de la escuela que fueron entrevistados, reconocen la implementación del programa PNCE, es decir existe consciencia de la presencia de éste, además se reconoce la

importancia y pertinencia de su implementación, no obstante, existe disenso en cuanto a la satisfacción con el programa, puesto que, si bien existe satisfacción en cuanto a la aplicabilidad y viabilidad del material recibido, se identifica un descontento por los recortes sucedidos, así como insatisfacción en cuanto a la recepción de capacitaciones. Tampoco se perciben suficientes las interacciones entre los miembros de la escuela con los representantes del PNCE. Por otro lado, desde la administración del PNCE estas interacciones si se consideran adecuadas y pertinentes.

Existe una preocupación natural por la vulnerabilidad de las escuelas presentes en los denominados polígonos de alta violencia debido a la trayectoria histórica de problemáticas sociales que ocurren en ellos. Es por lo anterior, que en centros educativos ubicados en estos polígonos, docentes y directivos fortalecen esfuerzos por construir ambientes de convivencia y aprendizaje en los que se fomente el diálogo y existan intervenciones inmediatas para evitar situaciones de mayor gravedad.

Existen ocasiones en las que, por intereses políticos, académicos o de prensa, se tiende a denunciar e incluso exagerar los aspectos negativos de los análisis y evaluaciones realizados a programas sociales (Saucedo Ramos y Guzmán Gómez, 2018), muchas veces, pasando por alto el reconocimiento de la labor docente, misma que en ocasiones va más allá de las obligaciones descritas en el currículo. La tendencia hacia enfatizar los eventos negativos sucedidos en el entorno escolar, cuando se pasan por alto aspectos como la influencia del contexto y la crianza en el hogar, se puede mantener la tendencia hacia adjudicar responsabilidades a los directivos y docentes de cuestiones que deben resolverse fuera de las aulas.

A pesar de que el acoso escolar en el centro educativo, de acuerdo con los maestros, no representa una grave problemática, es importante mantener la presencia de programas como el

PNCE así como fomentar las capacitaciones sobre protocolos de actuación ante situaciones de las diversas manifestaciones de la violencia en el entorno educativo y su contexto.

Los esfuerzos individuales de cada uno de los actores de los diferentes grupos que conforman las comunidades educativas es indispensable, sin embargo, también resulta fundamental la existencia de propuestas y de iniciativas federales como el PNCE que motiven, impulsen y orienten la creación de ambientes de convivencia en las escuelas. Al respecto, se debe mantener un seguimiento adecuado a los programas que permita la comunicación constante entre los miembros directivos del programa y las escuelas participantes encargadas de implementarlo puesto que, sólo de esa manera se puede vislumbrar los aspectos más destacables y las áreas de oportunidad, también resulta importante para las posibles consideraciones en la toma de decisiones políticas sobre el mantenimiento y recortes de los programas.

Otro aspecto para destacar es en materia de Investigación Educativa. Parte fundamental de la investigación es la divulgación del conocimiento; no obstante, los hallazgos deben darse a conocer ante los actores educativos. Un medio adecuado para realizar esto son las capacitaciones que pueden estar a cargo de programas nacionales como el PNCE o de grupos que posean información actualizada en el campo de la educación.

Si bien aún existe un largo camino por recorrer para fomentar y mejorar las capacitaciones en los centros educativos sobre protocolos de actuación ante situaciones de las diversas manifestaciones de la violencia, es importante educar a toda la comunidad educativa, especialmente en contextos donde prevalece la violencia, así como mantener la presencia de programas como el PNCE, mismo que debe ser evaluado por medio de instancias que permitan retroalimentaciones objetivas, confidenciales y seguras a los miembros de la coordinación quienes deben ser responsables de analizar e identificar las debilidades descritas por los

participantes, todo siempre en la búsqueda de mantener y fomentar ambientes de convivencia pacífica que contribuyan a la educación en México.

Referencias

- AERA. (2011). *Code of Ethics: American Educational Research Association Approved by the AERA Council February 2011*. 40(3), 145-156.
- Álvarez-García, D., Barreiro-Collazo, A., y Núñez, J.-C. (2017). Ciberagresión entre adolescentes: Prevalencias y diferencias de género. *Comunicar*, 25(50), 89-97.
<https://doi.org/10.3916/C50-2017-08>
- Alveiro Restrepo-Ochoa, D. (2013). La Teoría Fundamentada como metodología para la integración del análisis procesual y estructural en la investigación de las Representaciones Sociales. *CES psicología*, 6(1), 122-133.
- Arënliu, A., Strohmeier, D., Konjufca, J., Yanagida, T., y Burger, C. (2020). Empowering the Peer Group to Prevent School Bullying in Kosovo: Effectiveness of a Short and Ultra-Short Version of the ViSC Social Competence Program. *International Journal of Bullying Prevention*, 2(1), 65-78. <https://doi.org/10.1007/s42380-019-00052-4>
- Arnett, J. J. (1995). Broad and Narrow Socialization: The Family in the Context of a Cultural Theory. *Journal of Marriage and the Family*, 57(3), 617. <https://doi.org/10.2307/353917>
- Asamblea General de las Naciones Unidas. (2012). *Declaración sobre una cultura de paz*. Fundación de cultura de paz, fundación ciudadanía. <http://www.fund-culturadepaz.org/>
- Avilés-Martínez, J. M. A. (2013). Análisis psicosocial del ciberbullying: Claves para una educación moral. *Papeles del psicólogo*, 34(1), 65-73.
- Ayala-Carrillo, M. del R. (2015). Violencia escolar: Un problema complejo. *Ra Ximhai*, 11(4), 493-509.
- Ballart, X. (1992). Capítulo III. Conceptos, clases, propósitos, intereses y criterios de evaluación. En

¿Cómo evaluar programas y servicios públicos?: Aproximación sistemática y estudios de caso. Ministerio para las Administraciones Públicas. <http://vlex.com/source/como-evaluar-programas-servicios-publicos-5637>

- Bandura, A. (1999). Moral Disengagement in the Perpetration of Inhumanities. *Personality and Social Psychology Review*, 3(3), 193-209.
- Bandura, A. (2016). *Moral disengagement: How People Do Harm and Live With Themselves* (Worth Publishers. Macmillan learning).
- Barquero-Brenes, A. R. (2014). Consultas en torno a temas de crianza y su relación con el aprendizaje de la convivencia. *Actualidades Investigativas en Educación*, 14(2), 1-23.
<https://doi.org/10.15517/aie.v14i2.14832>
- Bernstein, J. Y., y Watson, M. W. (1997). Children Who Are Targets of Bullying: A Victim Pattern. *Journal of Interpersonal Violence*, 12(4), 483-498.
<https://doi.org/10.1177/088626097012004001>
- Björkqvist, K., Lagerspetz, K. M. J., y Kaukiainen, A. (1992). Do girls manipulate and boys fight? Developmental trends in regard to direct and indirect aggression. *Aggressive Behavior*, 18(2), 117-127.
- Buelga, S., Iranzo, B., Cava, M.-J., y Torralba, E. (2015). Psychological profile of adolescent cyberbullying aggressors / Perfil psicosocial de adolescentes agresores de *cyberbullying*. *Revista de Psicología Social*, 30(2), 382-406.
<https://doi.org/10.1080/21711976.2015.1016754>
- Caballo, V. E., Arias, B., Calderero, M., y Salazar, I. C. (2011). *Acoso escolar y ansiedad en niños (I): Análisis de su relación y desarrollo de nuevos instrumentos de evaluación*. 19(3), 591-609.

- Cabrero-Mendoza, E. (2000). Usos y costumbres en la hechura de las políticas públicas en México. Límites de las policy sciences en contextos cultural y políticamente diferentes. *Gestión y Política Pública*, IX(2), 9(2), 180-229.
- Calderero, M., Salazar, I. C., y Caballo, V. E. (2011). Una revisión de las relaciones entre el acoso escolar y la ansiedad social. *Behavioral Psychology / Psicología Conductual*, 19(2), 393-419.
- Cano Echeverri, M. M., y Vargas-González, J. E. (2018). Actores del acoso escolar. *Revista Médica de Risaralda*, 24(1), 60. <https://doi.org/10.22517/25395203.14221>
- Carbone-Lopez, K., Esbensen, F.-A., y Brick, B. T. (2010). Correlates and Consequences of Peer Victimization: Gender Differences in Direct and Indirect Forms of Bullying. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 8(4), 332-350. <https://doi.org/10.1177/1541204010362954>
- Carro Olvera, A. (2018). *Política educativa y convivencia escolar* (1.ª ed.). gedisa.
- Castillo Rocha, C. (2011). *Juicio Moral en conductas de maltrato entre iguales en una escuela secundaria de Mérida, Yucatán*. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Yucatán.
- Castillo-Rocha, C., y Pacheco-Espejel, M. M. (2008). Perfil del Maltrato (Bullying) Entre Estudiantes de Secundaria en la Ciudad de Mérida, Yucatán. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(38), 825-842.
- Cerda, G. A., Salazar, Y. S., Guzmán, C. E., y Narváez, G. (2018). Impacto de la convivencia escolar sobre el rendimiento académico, desde la percepción de estudiantes con desarrollo típico y necesidades educativas especiales. *Propósitos y Representaciones*, 6(1), 247-300. <https://doi.org/10.20511/pyr2018.v6n1.194>
- Cerezo-Ramírez, F., y Sánchez-Lacasa, C. (2013). Eficacia del programa CIP para la mejora de la

convivencia escolar y la prevención del bullying en alumnos de Educación Primaria.

Apuntes de psicología, 31(2), 173-181.

Chaparro-Caso-López, A. A., Mora-Osuna, N., y Medrano-Gallegos, V. (2018). Estudio de la implementación del Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE) en una entidad federativa mexicana. *Psicoperspectivas*, 18(1), 1-15.

Chávez-Romo, C., Gómez-Nashiky, A., Ochoa-Cervantes, A., y Zurita-Rivera, Ú. (2016). La Política Nacional de Convivencia Escolar de México y su impacto en la vida en las escuelas de educación básica. *Posgrado y Sociedad. Revista Electrónica del Sistema de Estudios de Posgrado*, 14(1), 2-13. <https://doi.org/10.22458/rpys.v14i1.1483>

Conde-Bonfil, C. (2017). Avances y retrocesos de la evaluación en México. *Política y cultura*, 47, 9-40.

Coren, S., Lawrence, M. W., y James, T. E. (2001). *Sensación y percepción* (5.ª ed.). McGraw Hill.

Couoh Lope, C. L., Góngora Huchim, A., García Rivero, A. D., Macías Aguilar, I. R., y Olmos Barragán, N. A. (2015). *Ansiedad y autoestima en escolares de educación primaria de Mérida Yucatán*. 20(3), 302-308.

Creswell, J. W. (2009). *Research Design Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (3.ª ed.). Sage.

Crick, N. R., y Grotpeter, J. K. (1996). Children's treatment by peers: Victims of relational and overt aggression. *Development and Psychopathology*, 8(2), 367-380.
<https://doi.org/10.1017/S0954579400007148>

Delors, J. (1996). *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por*. Santillana.

Diario Oficial de la Federación. (2019a). *Ley General de Educación*.

<http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lge.htm>

Diario Oficial de la Federación. (2019b). *Plan Nacional de Desarrollo*.

https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5565599yfecha=12/07/2019

Diario Oficial del Gobierno del Estado de Yucatán. (2018). *Plan estatal de desarrollo de Yucatán*.

<http://transparencia.yucatan.gob.mx/informes.php?id=ped>

Durazo, I. A. S., y García, F. M. (2010). La evaluación de los programas públicos en México: Una mirada crítica al CONEVAL. *Información Comercial Española, ICE: Revista de economía*, 857, 153-162.

Durlak, J. A. (1998). Why Program Implementation is Important. *Journal of Prevention y Intervention in the Community*, 17(2), 5-18. https://doi.org/10.1300/J005v17n02_02

Durlak, J. A., y DuPre, E. P. (2008). Implementation Matters: A Review of Research on the Influence of Implementation on Program Outcomes and the Factors Affecting Implementation. *American Journal of Community Psychology*, 41(3-4), 327-350. <https://doi.org/10.1007/s10464-008-9165-0>

Efron, R. (1969). What is perception? En *Proceedings of the Boston Colloquium for the Philosophy of Science*.

Fierro-Evans, C. (2013). Convivencia inclusiva y democrática. Una perspectiva para gestionar la seguridad escolar. *Revista electrónica Sinética*, 40, 1-18.

Fierro-Evans, C., y Carbajal-Padilla, P. (2019). Convivencia escolar: Una revisión del concepto School convivencia: Reviewing the concept. *Psicoperspectivas*, 18(1), 1-19.

Fierro-Evans, C., y Forthoul, B. (2013). Convivencia Escolar y Aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 6(2), 17-21.

Fisher, K., y Kettl, P. (2003). Teachers' perceptions of school violence. *Journal of Pediatric Health*

Care, 17(2), 79-83. <https://doi.org/10.1067/mps.2003.20>

Gaffney, H., Ttofi, M. M., y Farrington, D. P. (2019). Evaluating the effectiveness of school-bullying prevention programs: An updated meta-analytical review. *Aggression and Violent Behavior*, 45, 111-133. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.07.001>

Garaigordobil, M. (2017). Conducta antisocial: Conexión con bullying/cyberbullying y estrategias de resolución de conflictos. *Psychosocial Intervention*, 26(1), 47-54. <https://doi.org/10.1016/j.psi.2015.12.002>

Gobierno Estatal 2018-2024. (2018). *Programa Nacional de Convivencia Escolar*. SEGEY Secretaría de Educación. <http://www.educacion.yucatan.gob.mx/programas/index>

Griffin, R. S., y Gross, A. M. (2004). Childhood bullying: Current empirical findings and future directions for research. *Aggression and Violent Behavior*, 9(4), 379-400. [https://doi.org/10.1016/S1359-1789\(03\)00033-8](https://doi.org/10.1016/S1359-1789(03)00033-8)

Guba, E., y Lincoln, Y. (1994). Competing Paradigms in Qualitative Research. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105-117). Sage Publications.

Güemes-Careaga, I. (2011). Evaluación de la eficacia del programa «conves» para la mejora de la convivencia en educación primaria. *EA, Escuela abiertarevista de Investigación Educativa*, 14, 33-46.

Houbre, B., Tarquinio, C., Thuillier, I., y Hergott, E. (2006). Bullying among students and its consequences on health. *European Journal of Psychology of Education*, 21(2), 183-208. <https://doi.org/10.1007/BF03173576>

Jocobi-Zúñiga, M. de G., Cruz-Pérez, O., Ocaña-Zúñiga, J., y García-Lara, G. A. (2019). Problematización del acoso escolar en estudiantes: Una alternativa de intervención. *RICSH Revista Iberoamericana de las Ciencias Sociales y Humanísticas*, 8(16), 178-201.

<https://doi.org/10.23913/ricsh.v8i16.180>

López, V. (2014). Convivencia Escolar. *Apuntes. Educación y desarrollo Post -2015*, 4, 18.

Luengo Latorre, J. A. (2019). *El acoso escolar y la convivencia en los centros educativos*. Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid.

Lyons Morris, L., y Fitz-Gibbon, C. T. (1978). *How to measure program implementation*.

Maccoby, E. E. (2015). Historical overview of socialization research and theory. En J. E. Grusec y P. D. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization. Theory and research* (2.^a ed.). The Guilford Press.

Maldonado, A. (2000). Los organismos internacionales y la educación en México. *Perfiles Educativos*, 21(87), 51-75.

Marini, Z. A., Dane, A. V., Bosacki, S. L., y Cura, Y.-. (2006). Direct and indirect bully-victims: Differential psychosocial risk factors associated with adolescents involved in bullying and victimization. *Aggressive Behavior*, 32(6), 551-569. <https://doi.org/10.1002/ab.20155>

Martínez Mediano, C. (1998). La teoría de la evaluación de programas. *Educación XXI*, 1(1), 73-91. <https://doi.org/10.5944/educxx1.1.1.398>

Melgarejo-Vargas, L. M. V. (1994). Sobre el concepto de percepción. *Alteridades*, 4(8), 47-53.

Mendoza González, B., y Barrera Baca, A. (2018). Gestión de la convivencia escolar en educación básica: Percepción de los padres. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(2), 93-102. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.2.1729>

Modecki, K. L., Minchin, J., Harbaugh, A. G., Guerra, N. G., y Runions, K. C. (2014). Bullying Prevalence Across Contexts: A Meta-analysis Measuring Cyber and Traditional Bullying. *Journal of Adolescent Health*, 55(5), 602-611. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2014.06.007>

- Monks, C. P., Smith, P. K., y Swettenham, J. (2003). Aggressors, Victims, and Defenders in Preschool: Peer, Self-, and Teacher Reports. *Merrill-Palmer Quarterly*, 49(4), 453-469.
<https://doi.org/10.1353/mpq.2003.0024>
- Muñoz-Abundez, G. (2008). Violencia escolar en México y otros países. Comparaciones a partir de los resultados del instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(39), 1195-1228.
- O'Connell, P., Pepler, D., y Craig, W. (1999). Peer involvement in bullying: Insights and challenges for intervention. *Journal of Adolescence*, 22(4), 437-452.
<https://doi.org/10.1006/jado.1999.0238>
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Blackwell publishers.
- OMS. (2002). *Informe mundial sobre la violencia y la salud: Resumen*. OPS (Organización Panamericana de la Salud).
- ONU. (2015). *Objetivos del Desarrollo Sostenible*.
<https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>
- Paulín, H. L. (2015). Ganarse el respeto: Un análisis de los conflictos de la sociabilidad juvenil en la escuela secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(67), 1105-1130.
- Pietzark, D., Petersen, G. J., y Speaker, K. M. (s. f.). *Perceptions of School Violence by Elementary and Middle School Personnel*. 8.
- Piña-Miramar, A. C., Tron-Álvarez, R., y Bravo-González, M. C. (2014). Acoso escolar en la educación secundaria: Percepción de los alumnos, profesorado y padres de familia. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 17(3), 1282-1307.
- Pulido-Valero, R., Calderón-López, S., Martín-Seoane, G., y Lucas-Molina, B. (2014). Implementación de un programa de mediación escolar: Análisis de las dificultades

percibidas y propuestas de mejora. *Revista Complutense de Educación*, 25(2), 375-392.

https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2014.v25.n2.41610

Rincón-Vargas, L. P. (2017). *Evaluación del programa para la gestión del conflicto escolar Hermes en el Colegio Alfonso López Michelsen «IED» [Tesis de maestría]*.

<https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/37889>

Rivero Espinosa, E. (2017). *La convivencia escolar: Perspectivas, conceptualizaciones y su gestión en Morelos*. 12.

Rossi, P. H., Lipsey, M. W., y Freeman, H. E. (2004). *Evaluation: A systematic approach* (7th ed). Sage.

Ryan, W., y Smith, J. D. (2009). Antibullying Programs in Schools: How Effective are Evaluation Practices? *Prevention Science*, 10(3), 248-259. <https://doi.org/10.1007/s11121-009-0128-y>

Santoyo-Castillo, D., y Frías, S. M. (2014). Acoso escolar en México: Actores involucrados y sus características. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 44(4), 13-41.

Saucedo Ramos, C. L., y Guzmán Gómez, C. (2018a). La investigación sobre la violencia escolar en México: Tendencias, tensiones y desafíos. *Cultura y Representaciones Sociales*, 12(24), 213-245. <https://doi.org/10.28965/2018-024-08>

Saucedo Ramos, C. L., y Guzmán Gómez, C. (2018b). La investigación sobre la violencia escolar en México: Tendencias, tensiones y desafíos. *Cultura y Representaciones Sociales*. <https://doi.org/10.28965/2018-024-08>

Schettini, P., y Cortazzo, I. (2015). *Análisis de datos cualitativos en la investigación social: Procedimientos y herramientas para la interpretación de información cualitativa*. Editorial de la Universidad Nacional de La Plata (EDULP). <https://doi.org/10.35537/10915/49017>

Secretaría de Educación Pública. (2016). *Definiciones. Tipos de violencia en la escuela*.

<https://www.gob.mx/escuelalibredeacoso/articulos/programa-nacional-de-convivencia-escolar-120992>

Secretaría de Educación Pública. (2016). *Programa Nacional de Convivencia Escolar. Documento base*. Subsecretaría de Educación Básica.

Secretaría de Educación Pública. (2017a). *Evaluación de consistencia y resultados*.

<https://www.gob.mx/escuelalibredeacoso/documentos/evaluacion?idiom=es>

Secretaría de Educación Pública. (2017b). *Programa Nacional de Convivencia Escolar 2017- 2018. Consistencia y Resultados*. Gobierno de México.

<https://www.gob.mx/sep/documentos/programa-nacional-de-convivencia-escolar-2017-2018?state=published>

Sherif, M. (1935). A study of some social factors in perception. *Archives of Psychology (Columbia University)*.

Shields, A., y Cicchetti, D. (2001). Parental Maltreatment and Emotion Dysregulation as Risk Factors for Bullying and Victimization in Middle Childhood. *Journal of Clinical Child y Adolescent Psychology*, 30(3), 349-363. https://doi.org/10.1207/S15374424JCCP3003_7

Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., y Tippett, N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(4), 376-385. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01846.x>

Smith, P. K., y Sharp, S. (1994). *School Bullying. Insights and perspectives* (1.^a ed.). Routledge.

Spiel, C., Wagner, P., y Strohmeier, D. (2012). Violence Prevention in Austrian Schools: Implementation and Evaluation of a National Strategy. *International Journal of Conflict and Violence*, 6(2), 176-186. <https://doi.org/10.4119/ijcv-2910>

Stake, R. (2005). Qualitative case studies. En *The sage handbook of qualitative research* (Third edit,

- pp. 443-466). Sage Publications.
- Stith, S., Pruitt, I., Dees, J., Fronce, M., Green, N., Som, A., y Linkh, D. (2006). Implementing Community-Based Prevention Programming: A Review of the Literature. *The Journal of Primary Prevention*, 27(6), 599-617. <https://doi.org/10.1007/s10935-006-0062-8>
- Tarabini Castellani, A., y Bonal Sarró, X. (2011). Globalización y política educativa: Los mecanismos como método de estudio. *Revista de Educación*, 355, 235-255.
- Ttofi, M. M., y Farrington, D. P. (2011). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: A systematic and meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology*, 7(1), 27-56. <https://doi.org/10.1007/s11292-010-9109-1>
- UNESCO. (2018). *School violence and bullying: Global status and trends, drivers and consequences*. <http://www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-en>
- Vallés-Arándiga, A. (2014). Emociones y sentimientos en el acoso escolar. *Instituto Psicopedagógico EOS Perú*, 3(1), 7-17.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). La investigación cualitativa. En I. Vasilachis de Gialdino (Ed.), *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Vega-Báez, J. A. (2013). La pandemia de bullying en México: Políticas sociales urgentes. *Revistas UNAM*, 4, 71-87.
- Vega-Cauich, J. I. (2019). Prevalencia del bullying en México: Un meta-análisis del bullying tradicional y cyberbullying. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 15(1), 111-127. <https://doi.org/10.15332/1794-9998.2019.0001.09>
- Volk, A. A., Dane, A. V., y Marini, Z. A. (2014). What is bullying? A theoretical redefinition. *Developmental Review*, 34(4), 327-343. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2014.09.001>

Apéndice A. Guiones de entrevista

Representante

Introducción

- a. ¿Cuántas personas conforman el equipo técnico del estado? (cantidad de personas-profesiones)
- b. ¿Cuáles son las principales funciones del equipo técnico? (capacitaciones-asesorías-seguimiento de casos-lleva registros)

Objetivos

1. ¿Cuál es su opinión sobre el uso de los materiales que se distribuyen y los disponibles en línea?
2. ¿Cuáles son los principales contenidos de las orientaciones-capacitaciones?
3. Aproximadamente cuál es la duración de dichas orientaciones
4. De acuerdo con el documento de operaciones, las capacitaciones se deben realizar con una frecuencia anual, ¿Considera usted que esto es suficiente? ¿Esto ha sido posible realizarlo en el estado? ¿por qué?
5. ¿Existen registros o evaluaciones de las capacitaciones realizadas?
6. ¿De qué manera se le da seguimiento de los avances de las escuelas?
7. ¿Qué se evalúa en los seguimientos? (herramientas-instrumentos-técnicas)

Proceso

8. ¿Cómo califica la respuesta y la participación de las escuelas participantes y por qué?

Opinión

9. De manera general, ¿considera que en los centros educativos el PNCE se lleva a cabo según lo esperado?
10. ¿Cuáles considera que son las principales fortalezas del programa?
11. ¿Cuáles han sido los mayores retos que se le han presentado para poder llevar a cabo el programa?
12. ¿Si estuviera en sus manos, qué aspectos cambiaría o mejoraría del PNCE?

Director

Introducción

- a) ¿Cuáles fueron los motivos por los que se inscribió a la escuela al PNCE?
- b) ¿En qué año se inscribió a la escuela?

Objetivos

1. ¿Cómo califica los materiales recibidos por parte del PNCE?
2. ¿Los padres de familia de los alumnos, han recibido algún taller sobre los contenidos del PNCE?
3. ¿Considera que en la escuela existen casos de acoso escolar?
4. ¿Considera que los casos de acoso escolar han disminuido desde la implementación del PNCE?
5. ¿Cuál fue la duración de la capacitación?
6. ¿Cuándo fue?
7. ¿Cuáles fueron los contenidos-temas o el objetivo?
8. ¿De qué manera transmitió la información recibida a los profesores del plantel?

Proceso

9. ¿Cuál es la finalidad del programa?
10. ¿Qué tan satisfecho se encuentra con las interacciones con el personal del PNCE?
 - a. Muy satisfecho
 - b. Satisfecho
 - c. Poco satisfecho
 - d. Insatisfecho
11. ¿Qué tan satisfecho se encuentra con los procedimientos realizados por parte del PNCE?
 - a. Muy satisfecho
 - b. Satisfecho
 - c. Poco satisfecho
 - d. Insatisfecho
12. ¿Qué tan satisfecho se encuentra con los servicios por parte del PNCE?
 - a. Muy satisfecho
 - b. Satisfecho

- c. Poco satisfecho
- d. Insatisfecho

Opinión

13. ¿De qué manera ha recibido retroalimentación por parte de las autoridades del PNCE?
14. ¿Con qué frecuencia se discuten temas relacionados con la convivencia escolar en CTE, qué temas se discuten?
15. ¿Cuáles en su opinión son los principales aciertos y desaciertos del programa?
16. ¿Si estuviera en sus manos, qué aspectos cambiaría o mejoraría del PNCE?

Maestros de 5° y 6°

Introducción

- a. ¿Piensa usted que es necesaria la implementación de programas escolares para mejorar la convivencia, reducir la violencia y el acoso escolar? ¿por qué?
- b. Usted, ¿considera que fomenta la convivencia pacífica en la escuela? Si es así, ¿de qué forma? (*después de 6 y 7*)

Objetivos

1. Ha recibido protocolos de actuación en temas de

Tema	Sí	No
Maltrato escolar		
Acoso escolar		
Abuso sexual		
Convivencia escolar		

2. Por parte de las autoridades del PNCE, ha recibido capacitación sobre

Tema	Sí	No
Maltrato escolar		
Acoso escolar		
Abuso sexual		
Convivencia escolar		

3. ¿Cuál es su opinión acerca de las capacitaciones recibidas?
4. ¿Considera que en la escuela existen casos de acoso escolar?
5. ¿Ha percibido una disminución del acoso escolar desde la implementación del

PNCE?

Proceso

6. Los padres de familia, ¿han recibido algún taller sobre los contenidos del PNCE?
7. ¿Sabe que la escuela en la que labora está inscrita al PNCE?
8. ¿Conoce cuál es la finalidad del PNCE?
9. ¿Qué tan satisfecho se encuentra con las interacciones con el personal del PNCE?
 - a. Muy satisfecho
 - b. Satisfecho
 - c. Poco satisfecho
 - d. Insatisfecho
10. ¿Qué tan satisfecho se encuentra con los procedimientos realizados por parte del PNCE?
 - a. Muy satisfecho
 - b. Satisfecho
 - c. Poco satisfecho
 - d. Insatisfecho
11. ¿Qué tan satisfecho se encuentra con los servicios por parte del PNCE?
 - a) Muy satisfecho
 - b) Satisfecho
 - c) Poco satisfecho
 - d) Insatisfecho

Opinión

12. ¿Cuál sería una lista de aciertos y desaciertos del programa?
13. ¿Si estuviera en sus manos, qué aspectos cambiaría o mejoraría del PNCE?
14. ¿Con qué frecuencia se discuten temas relacionados con la convivencia escolar en CTE, qué temas se discuten?

Apéndice B. Consentimiento informado

Estimado (a) participante:

Soy estudiante de la Maestría en Investigación Educativa que se imparte en la Universidad Autónoma de Yucatán y estoy llevando a cabo el proyecto de tesis titulado: “Análisis de la implementación del Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE) en una escuela primaria de Mérida” como parte de mi programa de posgrado.

Por lo anterior, le solicito de la manera más atenta su participación en este trabajo de manera libre y voluntaria respondiendo a una entrevista realizada de manera remota (por teléfono o videoconferencia) que será grabada para fines académicos. Su colaboración en esta investigación es muy importante pues permitirá analizar de qué manera se lleva a cabo el PNCE, de acuerdo con su percepción.

Toda la información obtenida a través de este proceso será manejada con estricta confidencialidad y únicamente para el propósito de esta investigación. No omito informarle que su nombre no aparecerá en el trabajo para resguardar su identidad.

Usted puede negarse a participar o responder alguna pregunta lo cual no tendrá consecuencia alguna para usted.

Agradezco de antemano su colaboración y reciba un cordial saludo.

Atentamente

Shirlei Elizabeth Gazca Vázquez
(shirleigazca92@gmail.com / 9991 90 79 92)
Responsable del proyecto

Dr. Ángel Martín Aguilar Riveroll
(aguilarr@correo.uady.mx/ 9995 75 40 29)
Responsable del proyecto

Autorización

He leído el procedimiento descrito arriba. Los responsables del proyecto me han explicado en qué consiste y han contestado mis preguntas. Por lo que de manera libre y voluntaria doy mi consentimiento para participar en este proceso y que la información proporcionada sea utilizada como parte de este trabajo y únicamente con fines académicos resguardando siempre mi identidad

Nombre y firma de autorización del participante

Apéndice C. Resultados de autenticidad del trabajo

Tesis_Shirlei_Gazca.docx - Shirlei Gazca

https://uady.turnitin.com/viewer/submissions/oid:28915:94088339/print?...



Tesis_Shirlei_Gazca.docx

Jun 8, 2021

25918 palabras/142533 caracteres

Shirlei Gazca

Tesis_Shirlei_Gazca.docx

Resumen de fuentes

19%

SIMILITUD GENERAL

1	www.gob.mx INTERNET	3%
2	docplayer.es INTERNET	<1%
3	maestriacienciasjuridicas.uabctijuana.com INTERNET	<1%
4	es.scribd.com INTERNET	<1%
5	www.psicoperspectivas.cl INTERNET	<1%
6	www.culturays.unam.mx INTERNET	<1%
7	www.scribd.com INTERNET	<1%
8	www.comie.org.mx INTERNET	<1%
9	www.dof.gob.mx INTERNET	<1%
10	www.yumpu.com INTERNET	<1%
11	congresocoahuila.gob.mx INTERNET	<1%
12	Universidad Estatal a Distancia on 2016-05-05 TRABAJOS ENTREGADOS	<1%
13	www.intranet.cij.gob.mx INTERNET	<1%
14	Universidad San Francisco de Quito on 2015-09-04 TRABAJOS ENTREGADOS	<1%

15	remca.umet.edu.ec INTERNET	<1%
16	Corporación Universitaria Minuto de Dios, UNIMINUTO on 2020-11-06 TRABAJOS ENTREGADOS	<1%
17	portal.uned.es INTERNET	<1%
18	Universidad Alas Peruanas on 2019-09-26 TRABAJOS ENTREGADOS	<1%
19	www.editoraveracruz.gob.mx INTERNET	<1%
20	Universidad Internacional de la Rioja on 2018-07-09 TRABAJOS ENTREGADOS	<1%
21	eprints.rclis.org INTERNET	<1%
22	Universidad Internacional de la Rioja on 2014-03-06 TRABAJOS ENTREGADOS	<1%
23	Aliat Universidades on 2019-06-09 TRABAJOS ENTREGADOS	<1%
24	www.diputados.gob.mx INTERNET	<1%
25	redie.uabc.mx INTERNET	<1%
26	www.uic.mx INTERNET	<1%
27	sohaydalobosenaaprendiz.blogspot.com INTERNET	<1%
28	Universidad Nacional del Centro del Peru on 2019-11-01 TRABAJOS ENTREGADOS	<1%
29	aprendeencasa.redescolar.org.mx INTERNET	<1%
30	congresopsicologiacolombia.com INTERNET	<1%
31	ladiligenciabinacional.com INTERNET	<1%
32	www.cipe2016.com INTERNET	<1%
33	Aliat Universidades on 2021-06-08 TRABAJOS ENTREGADOS	<1%
34	Multiversidad Latinoamericana on 2020-12-01 TRABAJOS ENTREGADOS	<1%
35	Universidad Catolica San Antonio de Murcia on 2016-05-31 TRABAJOS ENTREGADOS	<1%
36	worldwidescience.org INTERNET	<1%

37	Universidad Estatal a Distancia on 2018-09-13 TRABAJOS ENTREGADOS	<1%
38	repositorio.uladech.edu.pe INTERNET	<1%
39	www.marcojuridico.morelos.gob.mx INTERNET	<1%
40	dspace.umh.es INTERNET	<1%
41	hdl.handle.net INTERNET	<1%
42	qdoc.tips INTERNET	<1%
43	revistas.usil.edu.pe INTERNET	<1%
44	ESCUELA SUPERIOR DE ADMINISTRACIÓN PÚBLICA ESAP on 2020-07-05 TRABAJOS ENTREGADOS	<1%
45	Kovadata Ltda on 2019-12-02 TRABAJOS ENTREGADOS	<1%
46	finanzas.guanajuato.gob.mx INTERNET	<1%
47	pt.scribd.com INTERNET	<1%
48	www.secotab.gob.mx INTERNET	<1%
49	documentop.com INTERNET	<1%
50	resultadosidoneos.mx INTERNET	<1%
51	www.cobachsonora.edu.mx INTERNET	<1%
52	Unviersidad de Granada on 2017-06-07 TRABAJOS ENTREGADOS	<1%
53	Instituto Madrilenio de Formacion on 2021-02-25 TRABAJOS ENTREGADOS	<1%
54	cl8lep.blogspot.com INTERNET	<1%
55	gustavodiplomadoiava.blogspot.com INTERNET	<1%
56	Universidad de San Buenaventura on 2016-05-31 TRABAJOS ENTREGADOS	<1%
57	azepdf.com INTERNET	<1%
58	www.coursehero.com INTERNET	<1%

59	www.scielo.br INTERNET	<1%
60	ri.uaemex.mx INTERNET	<1%
61	www.alfepsi.org INTERNET	<1%
	Fuente de preimpresión	
62	LILIANA CUERVO LÓPEZ. "LA PERCEPCIÓN DE LOS ALUMNOS DE NIVEL PREESCOLAR SOBRE LOS HUMEDALES DE TUXPAN, MÉXICO... CONTENIDO DISPONIBLE EN CROSSREF	<1%
63	Universidad Santo Tomas on 2021-05-24 TRABAJO ENTREGADO	<1%
64	e-spacio.uned.es INTERNET	<1%
65	educacionbc.edu.mx INTERNET	<1%
66	idoc.pub INTERNET	<1%
67	www.zonaescolar71.com INTERNET	<1%
68	BENEMERITA UNIVERSIDAD AUTONOMA DE PUEBLA BIBLIOTECA on 2020-08-18 TRABAJO ENTREGADO	<1%
69	BENEMERITA UNIVERSIDAD AUTONOMA DE PUEBLA BIBLIOTECA on 2021-01-04 TRABAJO ENTREGADO	<1%
70	Universidad de Deusto on 2020-06-08 TRABAJO ENTREGADO	<1%
71	dokumen.pub INTERNET	<1%
72	www.eumed.net INTERNET	<1%
73	Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco on 2021-06-02 TRABAJO ENTREGADO	<1%
74	Universidad Autónoma de Ciudad Juárez on 2020-11-18 TRABAJO ENTREGADO	<1%
75	Universidad Internacional de la Rioja on 2021-01-27 TRABAJO ENTREGADO	<1%
76	Aliat Universidades on 2019-07-28 TRABAJO ENTREGADO	<1%
77	CONACYT on 2017-10-06 TRABAJO ENTREGADO	<1%
78	congresocol.gob.mx INTERNET	<1%
79	Universidad Internacional Isabel I de Castilla on 2021-03-08 TRABAJO ENTREGADO	<1%

80	cnnespanol.cnn.com INTERNET	<1%
81	www.scielo.org.mx INTERNET	<1%
82	BENEMERITA UNIVERSIDAD AUTONOMA DE PUEBLA BIBLIOTECA on 2021-01-12 TRABAJOS ENTREGADOS	<1%
83	Universidad Nacional del Centro del Peru on 2020-12-11 TRABAJOS ENTREGADOS	<1%
84	ojs3.usantotomas.edu.co INTERNET	<1%
85	www.sep.gob.mx INTERNET	<1%
86	Aliat Universidades on 2020-06-07 TRABAJOS ENTREGADOS	<1%
87	Universidad Anahuac México Sur on 2020-09-13 TRABAJOS ENTREGADOS	<1%
88	Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco on 2019-09-25 TRABAJOS ENTREGADOS	<1%
89	Universidad San Francisco de Quito on 2021-05-05 TRABAJOS ENTREGADOS	<1%
90	Universidad de Guadalajara on 2019-12-17 TRABAJOS ENTREGADOS	<1%
91	digitum.um.es INTERNET	<1%
92	education.esp.macam.ac.il INTERNET	<1%
93	lawebdelestudiante.es INTERNET	<1%
94	luisdariohmc.blogspot.com INTERNET	<1%
95	www.cipinfancia.org INTERNET	<1%
96	www.researchgate.net INTERNET	<1%
97	Universidad de Sevilla on 2019-01-14 TRABAJOS ENTREGADOS	<1%
98	csw-pdx.org INTERNET	<1%
99	psicologiadeldeporte.space INTERNET	<1%
100	www.seczac.gob.mx INTERNET	<1%
101	Aliat Universidades on 2020-10-25 TRABAJOS ENTREGADOS	<1%

102	Bachillerato Alexander Bain, S.C on 2007-01-03 TRABAJOS ENTREGADOS	<1%
103	Centro de Investigación y Docencia Económicas AC on 2015-12-22 TRABAJOS ENTREGADOS	<1%
104	Universidad Camilo José Cela on 2020-10-26 TRABAJOS ENTREGADOS	<1%
105	Universidad de Nebrija on 2019-06-17 TRABAJOS ENTREGADOS	<1%
106	Universidad de Nebrija on 2019-06-19 TRABAJOS ENTREGADOS	<1%
107	Universidad de Nebrija on 2021-04-27 TRABAJOS ENTREGADOS	<1%
108	bibliotecadigital.uda.edu.ar INTERNET	<1%
109	brainly.lat INTERNET	<1%
110	cap4kids.org INTERNET	<1%
111	documents.mx INTERNET	<1%
112	eprints.ucm.es INTERNET	<1%
113	formacionesunivep.com INTERNET	<1%
114	infosen.senado.gob.mx INTERNET	<1%
115	multimedia.terra.com.sv INTERNET	<1%
116	repositorio.lamolina.edu.pe INTERNET	<1%
117	repositorio.utn.edu.ec INTERNET	<1%
118	repository.usta.edu.co INTERNET	<1%
119	revistas.uned.ac.cr INTERNET	<1%
120	riull.ull.es INTERNET	<1%
121	www.associatedcontent.com INTERNET	<1%
122	www.brecha.com.uy INTERNET	<1%
123	www.informaciondelonuevo.com INTERNET	<1%

124	www.iu-hortaleza.org INTERNET	<1%
125	www.mrt.com INTERNET	<1%
126	www.pinterest.es INTERNET	<1%
127	www.virtual.unal.edu.co INTERNET	<1%
128	www.yucatan.gob.mx INTERNET	<1%
129	"Contextualizing Immigrant and Refugee Resilience", Springer Science and Business Media LLC, 2020 CROSSREF	<1%
130	BENEMERITA UNIVERSIDAD AUTONOMA DE PUEBLA BIBLIOTECA on 2021-01-04 TRABAJOS ENTREGADOS	<1%
131	CONACYT on 2017-11-28 TRABAJOS ENTREGADOS	<1%
132	Centro Universitario Cardenal Cisneros on 2019-06-27 TRABAJOS ENTREGADOS	<1%
133	Pontificia Universidad Catolica del Peru on 2007-08-10 TRABAJOS ENTREGADOS	<1%
134	Universidad Autónoma de Aguascalientes on 2020-05-11 TRABAJOS ENTREGADOS	<1%
135	Universidad Autónoma de Aguascalientes on 2021-03-01 TRABAJOS ENTREGADOS	<1%
136	Universidad Cuauhtemoc on 2020-07-18 TRABAJOS ENTREGADOS	<1%
137	Universidad de Córdoba on 2021-05-04 TRABAJOS ENTREGADOS	<1%
138	Universidad de Las Palmas de Gran Canaria on 2020-06-30 TRABAJOS ENTREGADOS	<1%
139	Universidad de San Buenaventura on 2017-12-18 TRABAJOS ENTREGADOS	<1%
140	Unviersidad de Granada on 2020-05-04 TRABAJOS ENTREGADOS	<1%
141	as.com INTERNET	<1%
142	asocolhistoria.org INTERNET	<1%
143	eprints.uanl.mx INTERNET	<1%
144	iunaes.mx INTERNET	<1%
145	laip.michoacan.gob.mx INTERNET	<1%

146	mgce.upnvirtual.edu.mx INTERNET	<1%
147	network.bepress.com INTERNET	<1%
148	portalsocial.guanajuato.gob.mx INTERNET	<1%
149	premium.vlex.com INTERNET	<1%
150	repositorio.uchile.cl INTERNET	<1%
151	repositorio.uss.edu.pe INTERNET	<1%
152	repositoriotesis.anahuac.mx INTERNET	<1%
153	repository.javeriana.edu.co INTERNET	<1%
154	repository.ucatolica.edu.co INTERNET	<1%
155	repository.unab.edu.co INTERNET	<1%
156	resumiendolo.com INTERNET	<1%
157	retos-directivos.eae.es INTERNET	<1%
158	setab.gob.mx INTERNET	<1%
159	studylib.es INTERNET	<1%
160	unesdoc.unesco.org INTERNET	<1%
161	www.chacabuco.com.ar INTERNET	<1%
162	www.crefal.edu.mx INTERNET	<1%
163	www.himalaya.com INTERNET	<1%
164	www.redalyc.org INTERNET	<1%
165	www.redjuventudesargentina.org INTERNET	<1%
166	www.revista.unam.mx INTERNET	<1%
167	www.theibfr.com INTERNET	<1%

168	www.twu.edu INTERNET	<1%
169	www.udistrital.edu.co INTERNET	<1%
170	www.ukobservatory.com INTERNET	<1%
171	www.violenciaelsalvador.org.sv INTERNET	<1%
172	Érick Hernández Ferrer, Oscar Valencia Aguilar. "Estrategias y motivaciones en las experiencias educativas de estudiantes de la Univer ..." CROSSREF	<1%
173	ITESO: Universidad Jesuita de Guadalajara on 2019-01-04 TRABAJOS ENTREGADOS	<1%
174	Universidad Cuauhtemoc on 2021-03-05 TRABAJOS ENTREGADOS	<1%
175	Universidad Peruana Cayetano Heredia on 2017-07-07 TRABAJOS ENTREGADOS	<1%
176	alfama.sim.ucm.es INTERNET	<1%
177	(Carlinda Leite and Miguel Zabalza). "Ensino superior: inovação e qualidade na docência", Repositório Aberto da Universidade do Porto, ... PUBLICACIÓN	<1%
178	CONACYT on 2018-07-11 TRABAJOS ENTREGADOS	<1%
179	Universidad Autónoma de Nuevo León on 2020-06-18 TRABAJOS ENTREGADOS	<1%
180	Universidad Internacional de la Rioja on 2019-06-07 TRABAJOS ENTREGADOS	<1%
181	Universidad Internacional de la Rioja on 2020-07-23 TRABAJOS ENTREGADOS	<1%
182	Universidad de Salamanca on 2019-07-02 TRABAJOS ENTREGADOS	<1%
183	Universidad de Salamanca on 2021-05-10 TRABAJOS ENTREGADOS	<1%
184	inba.info INTERNET	<1%
185	repositorio.unican.es INTERNET	<1%

Se excluyeron los depósitos de búsqueda:

- Ninguno

Excluido del Informe de Similitud:

- Bibliografía

Se excluyeron las fuentes:

- Ninguno

Apéndice E. Constancia de entrega de resultados



**ESCUELA PRIMARIA URBANA FEDERAL
"NIÑOS HEROES"
CCT.31DPR1707J
ZONA 021 SECTOR 03**

Mérida, Yucatán a 25 de agosto de 2021.

Dra. Edith Juliana Cisneros Chacón
Jefa de la Unidad de Posgrado e Investigación
de la Facultad de Educación de la
Universidad Autónoma de Yucatán
Presente

Por este medio, hago constar que la tesis titulada **Análisis de la implementación del programa nacional de convivencia escolar en una escuela primaria de Mérida, Yucatán**, de la autoría la estudiante **Shirlei Elizabeth Gazca Vazquez**, como requisito para obtener el grado de Maestra en Investigación Educativa y quien realizó su trabajo de campo en esta institución, al concluir su tesis de investigación, presentó los resultados obtenidos al personal correspondiente de la institución.

Cabe mencionar que la investigación desarrollada, le permitió a la institución conocer el panorama general respecto al programa así como el sentir y el pensar de los integrantes de una parte del equipo docente y directivo, este análisis a fondo nos permitió tomar acuerdos para el ciclo escolar que viene respecto al programa específicamente lo que se refiere a nuevas formas de capacitación del colectivo y hacer llegar la información a todos, así como el manejo y consulta de los materiales electrónicos. Se agradece el amable trato de la investigadora.

Atentamente

Directora

L.E.P. Alejandra Esther Gómez Abreu.

Cell: 9994189331

