

Manejo de conflictos y atención a las necesidades de los centros educativos en educación primaria

Conflict management and attention to the needs of schools in primary education

DOI: <http://dx.doi.org/10.17981/cultedusoc.12.1.2021.09>

Recibido: 24 de abril de 2020 Aceptado: 5 de agosto de 2020 Publicado: 3 de diciembre de 2020

Yunuen Socorro Rangel-Ledezma 

Centro de Investigación y Docencia. Chihuahua (México)
yunuen.rangel@cid.edu.mx

David Manuel Arzola-Franco 

Centro de Investigación y Docencia. Chihuahua (México)
david.arzola@cid.edu.mx

Ana María González-Ortiz 

Centro de Investigación y Docencia. Chihuahua (México)
ana.gonzalez@cid.edu.mx

Miguel Conchas-Ramírez 

Universidad Autónoma de Chihuahua. Chihuahua (México)
mconchas@gmail.com

Para citar este artículo:

Rangel-Ledezma, Y., Arzola-Franco, D., González-Ortiz, A. y Conchas-Ramírez, M. (2021). Manejo de conflictos y atención a las necesidades de los centros educativos en educación primaria. *Cultura, Educación y Sociedad*, 12(1), 133-150. DOI: <http://dx.doi.org/10.17981/cultedusoc.12.1.2021.09>

Resumen

El artículo aborda el manejo de conflictos y la capacidad de respuesta de los colectivos escolares, incluyendo docentes y directivos. Por tanto, su objetivo es analizar la percepción de los docentes sobre el manejo de conflictos dentro del colectivo escolar, integrado por estudiantes, docentes, directivos, personal administrativo, madres y padres de familia. Fundamentado en un enfoque metodológico cuantitativo se aplicó un cuestionario sobre clima participativo, con una muestra de 814 docentes de educación básica primaria, en México, dentro del estado de Chihuahua, seleccionados de manera aleatoria. Las respuestas se procesaron mediante un análisis descriptivo de frecuencias. Se evidenció la existencia de un reconocimiento al trabajo de los directivos y la capacidad para enfrentar los problemas; en contraste, la iniciativa y disposición personal del profesorado tienen puntajes bajos. Por otra parte, el trabajo colectivo, aunque presenta puntajes intermedios, es un indicador de cambio cultural. En conclusión, existe una disparidad entre los atributos del directivo con respecto a los del personal docente; la participación se considera un elemento importante en la toma de decisiones, específicamente en el Consejo Técnico Escolar.

Palabras clave: Consejo Técnico Escolar; directivos; docentes; educación básica; resolución de conflictos

Abstract

The article related conflict management and the response capacity of school groups, including teachers and managers. Therefore, its objective is to analyze the teachers' perception of conflict management within the school group, made up of students, teachers, managers, administrative staff, mothers and fathers. Based on a quantitative methodological approach, a questionnaire on participatory climate was applied, with a sample of 814 teachers of basic primary education, in Mexico, within the state of Chihuahua, selected at random. The responses were processed through a descriptive frequency analysis. There was evidence of recognition of the work of managers and the ability to face problems; In contrast, the initiative and personal disposition of the teaching staff have low scores. On the other hand, collective work, although it presents intermediate scores, is an indicator of cultural change. In conclusion, there is a disparity between the manager's attributes with respect to those of the teaching staff; participation is considered an important element in decision-making, specifically in the School Technical Group.

Keywords: School Technical Group; managers; teachers; basic education; conflict resolution

INTRODUCCIÓN

En el artículo se describe la percepción de docentes del nivel de educación básica primaria, sobre el manejo de conflictos y la atención de las necesidades educativas en los centros escolares donde laboran. Forma parte de un macroproyecto desarrollado con la finalidad de analizar de manera general el clima participativo en las escuelas primarias. Para el diseño y validación del instrumento y la recopilación de la información, se contó con el apoyo de diversos actores: expertos, estudiantes, investigadores y docentes de posgrado. De la información contenida en el cuestionario, se tomaron en cuenta ocho ítems relacionados con el manejo de conflictos en el ámbito personal y colectivo, que involucran tanto a docentes como a directivos.

La participación colectiva en el desarrollo de los proyectos institucionales se ha convertido en el elemento crucial de la mayoría de los planteamientos de transformación de los centros escolares, donde se hace apremiante la necesidad de desmontar los modelos tradicionales de organización escolar y buscar opciones participativas, abiertas, de carácter horizontal para la toma de decisiones, se requiere imaginar estrategias más flexibles y cercanas a las necesidades de los colectivos escolares, en el fondo lo que se pretende es “favorecer la emergencia de dinámicas laterales y autónomas de mejora, que puedan devolver el protagonismo a los agentes y –por ello mismo– pudieran tener un mayor grado de permanencia” (Bolívar, 2009, p. 35), lo que implica abordar los conflictos desde nuevas perspectivas.

Las bases para la transformación de las escuelas, en centros educativos autónomos y capaces de responder a las demandas del contexto social y cultural, se concretan en dos elementos básicos: la autonomía de gestión y el trabajo colaborativo en las comunidades educativas, lo cual requiere una amplia participación, que incluye a docentes, estudiantes, directivos y la comunidad. De ahí surge la necesidad de indagar acerca de las perspectivas que tienen los docentes en relación con la forma en que se manejan los conflictos y se atienden las necesidades del colectivo escolar, en escuelas de educación primaria ubicadas en el estado de Chihuahua (México).

Las hipótesis de trabajo son las siguientes:

1. Los dispositivos de participación permiten a los docentes expresar sus puntos de vista y proponer alternativas para la transformación de las prácticas escolares.
2. Los espacios de participación para la toma de decisiones de carácter colectivo se ven limitados por la intervención de los directores.

Teóricamente el trabajo se aborda desde el enfoque de la gestión escolar participativa. Para Mejía y Olvera (2010), los centros escolares son un entramado complejo, en el que se entretajan los procesos de enseñanza y aprendizaje; el ámbito organizativo, normativo y de gestión; las relaciones entre los diversos actores: estudiantes, docentes, directivos, personal administrativo, madres y padres de familia. En otras palabras, en el contexto en el que se encuentra inserta la escuela, son partícipes de los aprendizajes de niñas y niños, eje principal del centro educativo. Por ende, no son espacios neutrales, desprovistos de componentes políticos e ideológicos, por el contrario, se trata de un campo en el que se manifiestan diversos intereses en pugna, donde los actores ponen en juego sus estrategias de poder.

Lo anterior, se proyecta en la percepción que los sujetos construyen acerca de las interacciones y procesos, situaciones de gran importancia para el ambiente académico de una institución, donde elementos como conversaciones triviales, acuerdos, disputas y negociaciones, son una manifestación de las múltiples contradicciones presentes en la vida de un colectivo escolar y parte esencial de su dinámica. Por lo tanto, [Castillo \(2008\)](#) menciona que la organización de la institución se encuentra en constante disrupción, sometida a procesos de cambio, es decir, se establecen alianzas y, a veces rupturas o enfrentamientos, por discrepancia de ideas o intereses.

La forma que los integrantes visualizan y construyen los mecanismos para la resolución de problemas en el centro de trabajo es de suma importancia. Una de las alternativas básicas para la toma de decisiones son las propuestas dialógicas, centradas en la generación de ambientes participativos que permitan detonar acciones a partir del consenso, autonomía y participación democrática ([Bolívar, 2009](#)), así como la construcción de opciones de colaboración que le den viabilidad a las propuestas colectivas ([Aguilar, 2012](#); [Anaya-Rodríguez, y Ocampo-Gómez, 2016](#); [Ben-Porath, 2012](#); [Gozálvez, 2011](#); [Youens, Smethem y Sullivan, 2014](#)). Desde esta perspectiva la participación implica horizontalidad, autocrítica y responsabilidad, requiere por lo tanto del concurso de los actores para integrarse y formar parte de un colectivo que asume un conjunto de pautas, principios y valores que se manifiestan a través de amplios y complejos procesos de interacción.

[Ascorra et al. \(2017\)](#) y [Kalargyrou, Pescosolido y Kalargiros \(2012\)](#) coinciden en la intencionalidad de combatir las prácticas autoritarias propias del enfoque punitivo y reactivo, es decir, orientado a lo disciplinar como forma de control. Del mismo modo [Halcartegaray \(2009\)](#) destaca la importancia de los lineamientos y responsabilidades de los representantes de la institución para lograr objetivos. Con ello, los procedimientos arbitrarios por lo regular modelan un clima de tensión y las consecuentes estrategias de resistencia. Sin embargo, [Ramos y Ramos \(2005\)](#), así como [Carbajal \(2018\)](#), se dirigen a que las prácticas seudoparticipativas pueden resultar más perniciosas, porque encubren las tendencias opresoras bajo el cobijo de una falsa apertura democrática que oculta y legitima las decisiones arbitrarias, es decir, se requiere que la participación sea sincera y con la búsqueda de solución de problemas.

Con referencia a lo anterior, dentro del andamiaje construido en el entorno a un centro educativo, los directores son considerados una pieza clave debido a que son los responsables de orientar la toma de decisiones de los colectivos ([Anderson, 2010](#); [Bolívar, 2010](#)); implementar propuestas de gestión, planificación y organización escolar, elementos constitutivos del clima escolar ([Tirado y Conde, 2015](#); [Zullig, Huebner y Patton, 2011](#)), entre otras acciones dentro del contexto escolar.

Estas interacciones, van generando valores contruidos colectivamente, los cuales afectan tanto los procesos enseñanza y aprendizaje, como las relaciones presentes en el centro escolar. Es decir, cada colectivo edifica su propia dinámica en función del contexto, los antecedentes y experiencias, como menciona [Pérez \(2007\)](#), puede coadyuvar en el mejoramiento de la vida escolar y la atención de los conflictos en el día a día o generar dinámicas regresivas.

Al involucrarse elementos culturales, sociales y personales se genera un fenómeno dinámico, que perfila el ambiente en el que se dan las negociaciones, acuerdos, acciones y

sanciones (Castillo, 2008), dentro del marco de las normas, valores y actitudes construidos por una comunidad educativa (Hernández, 2020). Con base en lo expuesto, resulta de significativa pertinencia analizar desde la percepción de los docentes el manejo de conflictos, la atención a necesidades del colectivo escolar y la toma de decisiones en el centro educativo.

METODOLOGÍA

Con la finalidad de recabar la información necesaria para dar cuenta de las perspectivas de los docentes que laboran en los centros de educación primaria, en relación con el tema del manejo de conflictos y atención de las necesidades de las escuelas, se trabajó con un estudio descriptivo y de análisis a través de la técnica de la encuesta por muestreo, para lo cual se diseñó un cuestionario con una escala Likert.

La investigación se desarrolló a partir de los presupuestos del enfoque cuantitativo, que desde lo metodológico implican una rigurosa estandarización de los instrumentos. Por lo tanto el cuestionario se sometió a varios procedimientos para establecer su validez y confiabilidad, tales como la técnica Delphi (Barroso y Caero, 2013), así como el uso de ecuaciones estructurales (Rangel, Arzola-Franco y González, 2019), y un análisis descriptivo de una parte del cuestionario relacionado con la percepción en el manejo de conflictos y necesidades de los centros educativos.

Participantes

Se realizó una encuesta sobre el clima participativo, a una muestra de 814 docentes de diferentes instituciones educativas pertenecientes al nivel de educación básica primaria, en el estado de Chihuahua, tanto hombres como mujeres.

Sistematización procedimental

- Primer momento

Para recopilar datos en lo que se refiere a las condiciones de participación que se viven en los centros escolares de educación primaria, se diseñó un cuestionario con una escala tipo Likert. Una vez concluido, el instrumento se sometió a una prueba de validez de contenido, mediante un juicio de expertos.

Esta etapa continuó con la evaluación de la confiabilidad del instrumento, la cual se realizó mediante una prueba piloto, en la que participó un grupo de 87 docentes que laboran en el nivel educativo estudiado. Este momento se finalizó al generar una prueba de validez de constructo, a través de un Análisis Factorial (AF) considerado como “una extensión de los modelos de regresión y de correlación múltiple y parcial, a su vez modelos derivados del modelo lineal general” (Barbero, Vila y Holgado, 2013, p. 30). Este procedimiento se llevó a cabo mediante dos operaciones: Análisis Factorial Exploratorio (AFE), donde se localizan el número de factores o divisiones que presenta el instrumento y Análisis Factorial Confirmatorio (AFC), que se trabaja a partir de un número determinado de factores (Álvarez, 1995).

Para el análisis descriptivo, se evaluaron algunas propiedades del instrumento. Por otra parte, el programa AMOS 21.0, fue la herramienta básica para el AFC, con el que se obtuvieron los modelos de ajuste: Chi-cuadrado, la razón de chi-cuadrado sobre los grados de libertad (CMIN/DF), Índice de Ajuste Comparativo (CFI), el Índice de Bondad de Ajuste (GFI), la Raíz Cuadrada Media del Error de Aproximación (RMSEA), Criterio de Información de Akaike (AIC), el Índice de Ajuste No Normado (TLI), Índice de Bondad de Ajuste Ajustado (AGFI). A partir del análisis factorial confirmatorio: con un M1 (GFI .636; RMSEA .061; CFI .676) y un M2 (GFI .839; RMSEA .062; CFI .878), se decidió eliminar algunos ítems por lo que finalmente el cuestionario quedó conformado por 45 preguntas de las 87 que tenía inicialmente el cuestionario (Tabla 1).

TABLA 1.

Índices absolutos, incrementales y de parsimonia en los modelos M1 y M2

Modelo	x ²	Índices absolutos		Índices incrementales			Índices de Parsimonia	
		GFI	RMSEA	AGFI	TLI	CFI	CMIN/DF	AIC
M1	8801.395*	.636	.061	.614	.665	.676	3.363	9117.395
M2	1639.886*	.839	.062	.812	.866	.878	2.862	1825.886

Nota: * $p < .05$; GFI = índice de bondad de ajuste; RMSEA = raíz cuadrada media del error de aproximación; AGFI = índice de bondad de ajuste ajustado; TLI = índice de ajuste no normado; CFI = índice de ajuste comparativo; CMIN/DF = razón de chi-cuadrado sobre los grados de libertad; AIC = Criterio de Información de Akaike.

A su vez, se generaron los factores y los reactivos correspondientes dentro de la validación del cuestionario, en el cual, se establecieron siete factores con sus respectivos ítems, es decir, el clima participativo se puede describir de siete maneras y presenta elementos característicos, según el cuestionario realizado, así como la relación que tienen los ítems entre ellos.

- Segundo momento

Para el cálculo de la muestra, se tomó como población a los municipios del oriente del estado de Chihuahua, al norte de México, con las regiones más pobladas de la entidad: Juárez, Ahumada, Chihuahua, Delicias, Meoqui, Camargo y Cuauhtémoc. La muestra fue arrojada por el Programa STAST con 372 docentes, aunque el cuestionario se aplicó a un total de 881 profesores de educación básica primaria, es decir, más del doble de lo que estadísticamente aconsejado.

Una vez identificadas las instituciones, se obtuvieron los permisos necesarios para ingresar a las escuelas primarias. Posteriormente, se procedió a la realización del trabajo de campo, el cual, se llevó a cabo mediante visitas a cada uno de los establecimientos seleccionados con un procedimiento aleatorio, de las escuelas seleccionadas para su participación.

- Tercer momento

Una vez aplicado el cuestionario, de las tres dimensiones (socioafectiva, sociopolítica y organizacional), se tomaron las preguntas que mencionan conflicto, problemática o posibilidad de solución en el centro educativo. Con la información surgida de los cuestionarios, especialmente de las preguntas a trabajar, los datos obtenidos se pasaron al procesador de texto Excel, para realizar un análisis descriptivo directo, presente en este trabajo.

Instrumento

Para la generación del instrumento con la finalidad de recopilar datos, sobre las condiciones de participación que se viven en los centros escolares de educación primaria, se diseñó un cuestionario con una escala tipo Likert con opciones de 1 para Nunca, 2 en Casi nunca, 3 por Algunas veces, 4 si es Casi siempre y 5 para Siempre en cada pregunta. Una vez concluido, el instrumento se sometió a una prueba de validez de contenido, mediante un juicio de expertos, donde participaron ocho académicos de diferentes partes del país. La validez de contenido se refiere al grado en que un instrumento refleja un dominio específico relacionado con lo que se quiere medir, según Corral (2009), “se trata de determinar hasta dónde los ítems o reactivos de un instrumento son representativos del universo de contenido de la característica o rasgo que se quiere medir” (p. 30). Para llevar a cabo esta tarea se utilizó la técnica Delphi (Barroso y Cabero, 2013) y la información obtenida se calculó el índice de pertinencia (ip) y el índice de univocidad (iu). En ambos casos se obtuvieron puntajes altos: ip = .95 e iu = .96.

Posteriormente, se aplicó una evaluación de la confiabilidad del instrumento, la cual se realizó mediante una prueba piloto, en la que participó un grupo de 87 docentes que laboran en el nivel educativo estudiado. La prueba se instrumentó mediante un test-retest, con un periodo de 15 días entre la primera y la segunda aplicación. Con los datos obtenidos se calculó la estabilidad del instrumento, mediante el coeficiente de correlación “r” de Pearson, el cual arrojó un puntaje de .76; para confirmar estos datos se utilizó además el Alpha de Cronbach, cuyo coeficiente de confiabilidad arrojó un puntaje más alto (.92), lo cual indica que se cuenta con un instrumento confiable.

La última etapa consistió en una prueba de validez de constructo, a través de un Análisis Factorial (AF) considerado como “una extensión de los modelos de regresión y de correlación múltiple y parcial, a su vez modelos derivados del modelo lineal general” (Barbero, Vila y Holgado, 2013, p. 30). Este procedimiento se llevó a cabo mediante dos operaciones: Análisis Factorial Exploratorio (AFE), donde se localizan el número de factores o divisiones que presenta el instrumento y Análisis Factorial Confirmatorio (AFC), que se trabaja a partir de un número determinado de factores (Álvarez, 1995).

Como insumo desde el estudio de Rangel et al., (2019) se presenta un cuestionario con un total de 45 preguntas. De esas preguntas, para el presente estudio, se tomaron los siguientes ítems, por su relación con el manejo de conflictos y necesidades de los centros educativos:

1. Tengo la capacidad de proponer alternativas ante una situación problemática en la escuela.
2. Cuando surge un problema escolar y nadie sabe qué hacer, soy capaz de hacerme cargo de la situación.
3. El director resuelve los problemas que se identifican en la escuela.
4. El director promueve un ambiente propicio para la construcción de consensos con el personal.
5. El director comparte las responsabilidades con el personal.
6. El personal muestra una actitud incluyente cuando se discuten los problemas de la escuela.
7. En el centro escolar se atienden los problemas que afectan la vida institucional.
8. En el centro escolar existe un ambiente de trabajo que favorece el mejoramiento de los resultados educativos.
9. El Consejo Técnico Escolar (CTE) es un dispositivo eficiente para valorar los problemas de la escuela.
10. El personal busca opciones creativas para la atención a las necesidades de la escuela.

RESULTADOS

Para el análisis de los ítems relacionados con el manejo de conflictos, éstos se distribuyeron de acuerdo con los actores que intervienen en cada una de las situaciones descritas. Por ello, las preguntas referidas a la intervención de los docentes son la 9 y 10; el trabajo directivo se caracteriza con las preguntas 12, 13 y 14; y aquellas que se refieren a la participación colectiva están contenidas en los ítems 18, 25 y 35. La 26 se refiere al trabajo del Consejo Técnico Escolar (CTE), por lo que comprende también el trabajo colectivo, aunque vale la pena que se analice por separado considerando el impulso que este espacio de deliberación ha tendido en la última década en la educación básica mexicana.

Con la finalidad de contrastar las respuestas a los diferentes temas, se tomaron como base los porcentajes cuya respuesta se ubica en “siempre”. Los ítems que tienen los porcentajes más altos son el 12, 13, 14, 18 y 26, es decir, los tres que se refiere al trabajo directivo: el director resuelve los problemas que se identifican en la escuela con 49.6%, el director promueve un ambiente propicio para la construcción de consensos con el personal con 46.9% y el director comparte las responsabilidades con el personal 51.6%; uno relacionado con el trabajo colectivo: el personal muestra una actitud incluyente cuando se discuten los problemas de la escuela con 44.5%; y otro en el que se reconoce que el CTE, es un dispositivo eficiente para valorar los problemas de la escuela con 46.8% (Figura 1).

Por otra parte, los ítem con porcentajes más bajos son el 9, 10 y 35, es decir, los dos que abordan la iniciativa individual del docente: “tengo la capacidad de proponer alternativas ante una situación problemática en la escuela” con 35%, y “cuando surge un problema escolar y nadie sabe qué hacer, soy capaz de hacerme cargo de la situación”, que es la más

baja con un 13.1%; así como un ítem relacionado con el trabajo colectivo: el personal busca opciones creativas para la atención a las necesidades de la escuela con 36.7%. Mientras que la pregunta 23: “en el centro escolar se atienden los problemas que afectan la vida institucional”, obtuvo una posición intermedia con el 40% (Figura 1).

Como se puede observar en la Figura 1, los porcentajes más bajos se ubican en la participación docente, los intermedios en el trabajo colectivo y los más altos en las acciones del director. Por una parte, el personal reconoce en la figura de sus directivos un liderazgo y capacidad para dar respuesta a los problemas que se presentan en la institución, sin embargo, al mismo tiempo los bajos porcentajes alcanzados por la iniciativa y disposición personal, ponen en evidencia la asimetría que existe entre la figura del directivo con respecto a la del personal docente. Los puntajes intermedios que se observan en lo que se refiere a la organización del colectivo, son por otra parte, un indicador de los espacios que se están abriendo para ampliar la base participativa, en particular, a través del CTE. El análisis de cada uno de estos ítems se presenta a continuación.

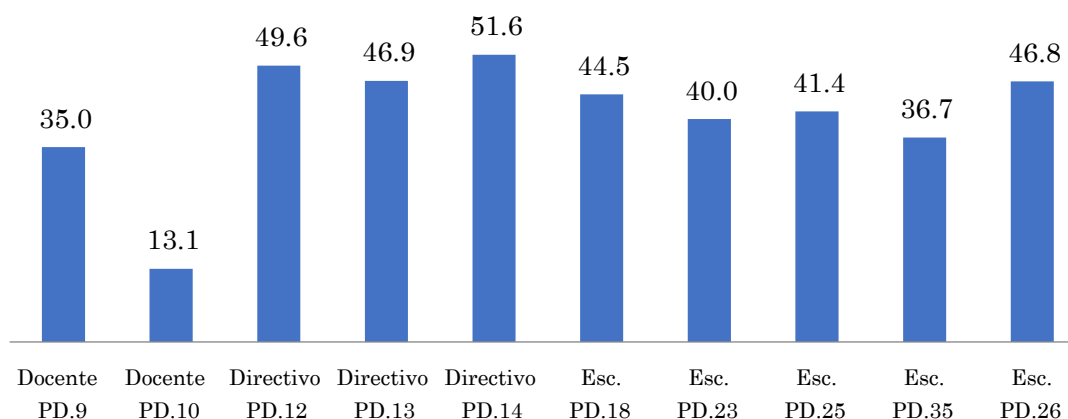


Figura 1. Niveles de manejo de conflictos

Se rescataron un total de 814 respuestas de docente de primaria dentro de México, en el estado de Chihuahua, en los tres turnos: matutino, vespertino y tiempo completo. Se observa un patrón en las respuestas: los profesores menores de 40 años se inclinan por las respuestas casi nunca y nunca; de 40 a 60 algunas veces, y en el caso de los mayores de 60 años la mayoría de sus respuestas se ubican entre casi siempre y siempre, en relación con las preguntas planteadas en este estudio.

A los lugares a donde se acudió para la aplicación de la encuesta, la mayoría de los docentes tuvieron la disposición de participar en el proyecto. Los docentes de menor edad manifiestan menor motivación en participar en la solución de problemas en sus centros de trabajo, en cambio las personas mayores de 60 años se involucran en mayor medida en la toma de decisiones.

El 83.6% de los docentes encuestados consideran que casi siempre o siempre tienen la capacidad de proponer alternativas ante una situación problemática en la escuela, el 15.1% consideran que algunas veces tienen esa capacidad, y solo el 0.8% piensan no tener la capacidad ante situaciones problemáticas en su lugar de trabajo (Figura 2).

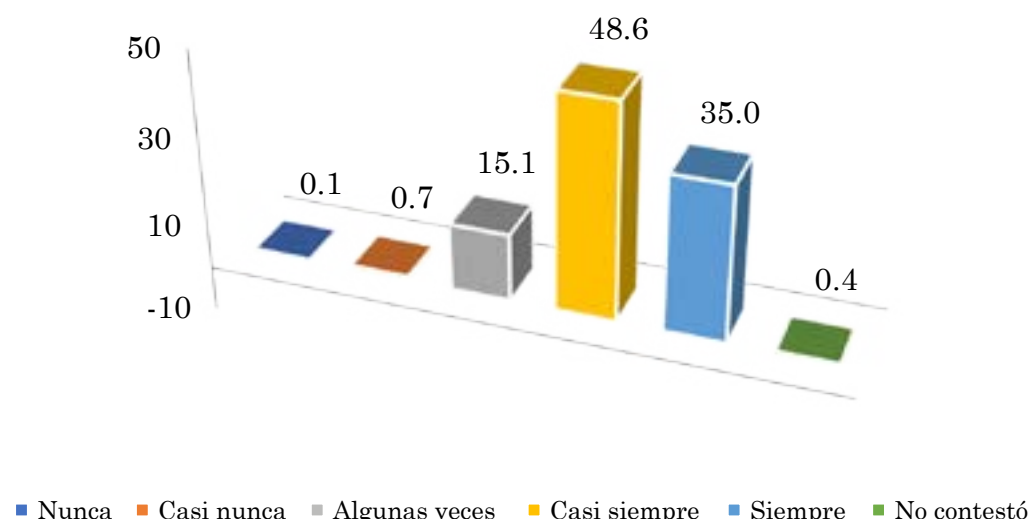


Figura 2. Capacidad de proponer alternativas ante una situación problemática en la escuela

Al momento de presentarse una situación problemática escolar, en la **Figura 3**, se observa que el 8.7% señala que casi nunca o nunca saben qué hacer cuando surge un problema en la institución educativa, el 40.9% se consideran capaces algunas veces; la mayoría (48.7%) dicen que saben qué hacer casi siempre o siempre.

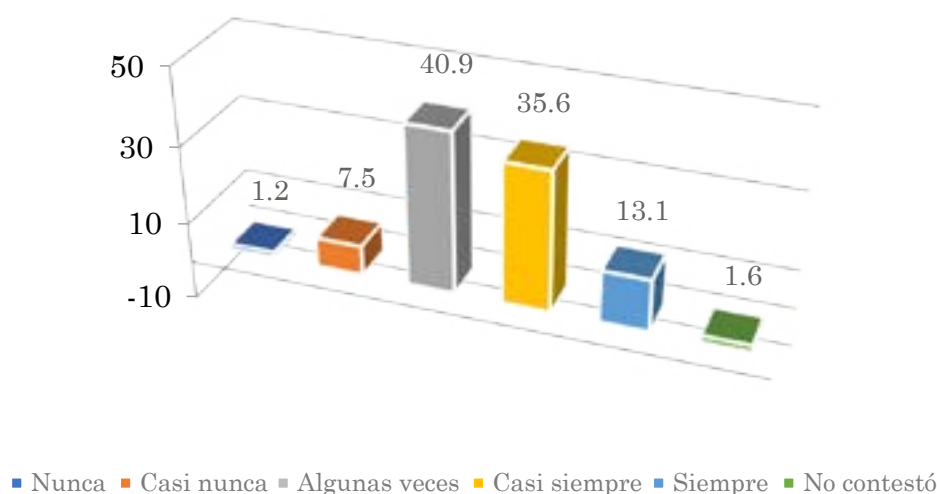


Figura 3. Cuando surge un problema escolar y nadie sabe qué hacer, soy capaz de hacerme cargo de la situación

Sobre la relación del director y la resolución de problemas que se identifican en la escuela, en la **Figura 4**, se observa que el 82.2% tiene la imagen de que siempre o casi siempre logra resolverlos, el 13.9% en algunas ocasiones y el 3.2% dicen que casi nunca o nunca consideran que el director resuelve problemas en la escuela.

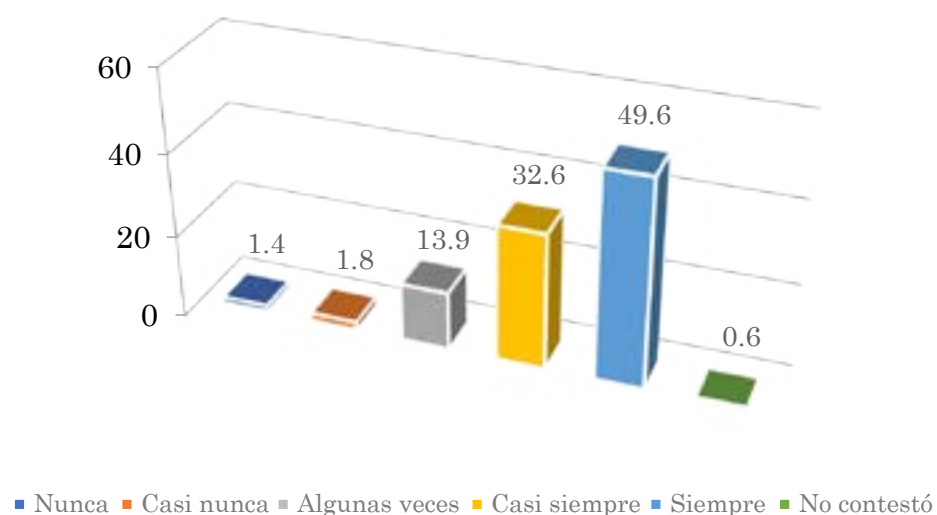


Figura 4. El director resuelve los problemas que se identifican en la escuela

En lo que se refiere a la interacción del personal (Figura 5), un 84.3% de las respuestas considera que casi siempre y siempre, hay una actitud incluyente en las discusiones de problemas de la escuela. Sin embargo, existe un 2.7% de las respuestas donde se afirma que casi nunca y nunca han percibido una actitud incluyente. El resto (12.5%), dicen que en algunas ocasiones.

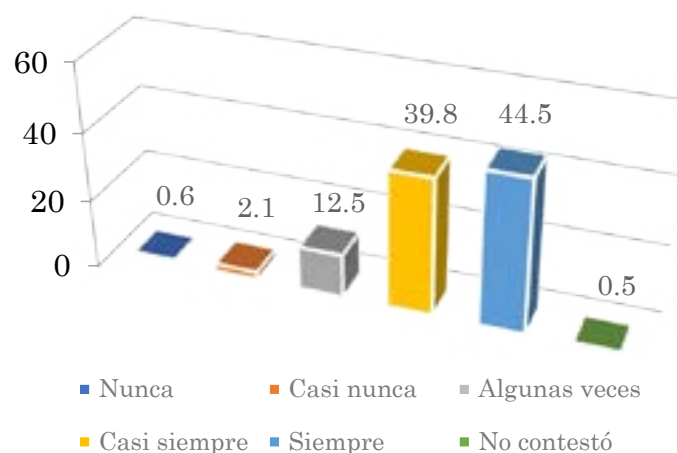


Figura 5. El personal muestra una actitud incluyente cuando se discuten los problemas de la escuela.

El 85.1% (Figura 6) de los profesores perciben que la institución atiende los problemas que afectan el centro escolar casi siempre o siempre, y un 11.7% en algunas ocasiones.

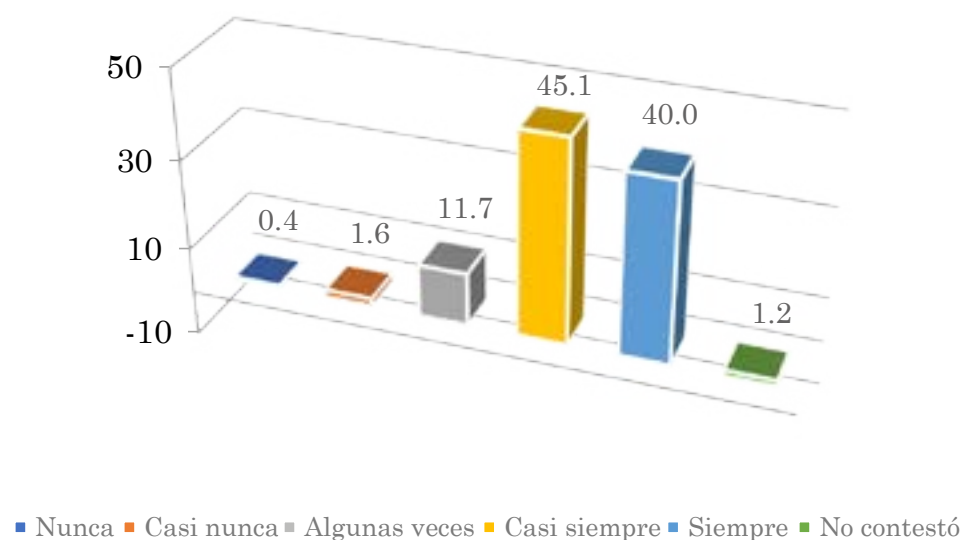


Figura 6. En el centro escolar se atienden los problemas que afectan la vida institucional

En relación con el ambiente de trabajo a favor del mejoramiento de resultados educativos, el 84.2% dicen que siempre y casi siempre (Figura 7).

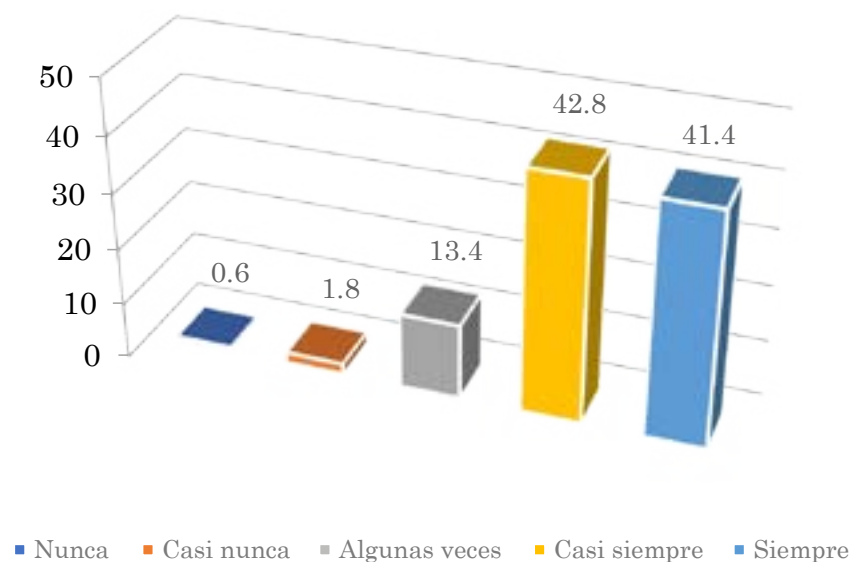


Figura 7. En el centro escolar existe un ambiente de trabajo que favorece el mejoramiento de los resultados educativos.

El 82.3% de los encuestados consideran que el CTE es un espacio adecuado en la mayoría de las ocasiones para valorar problemas de la escuela, solo un 3% señalan que nunca y casi nunca se dan este tipo de situaciones (Figura 8).

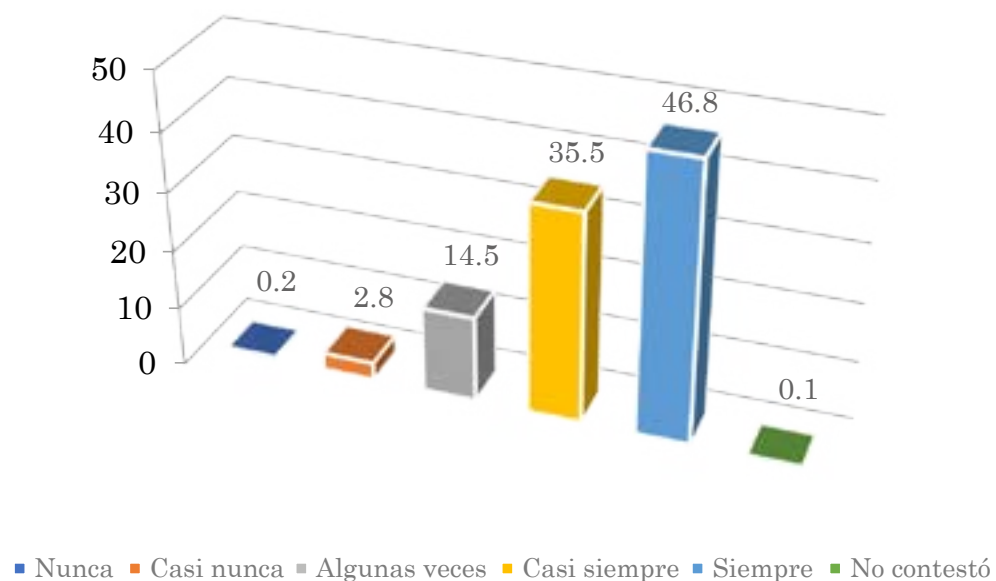


Figura 8. El CTE es un dispositivo eficiente para valorar problemas de la escuela.

Un 82.6% considera que el personal busca opciones creativas para atender las necesidades de la escuela (Figura 9).

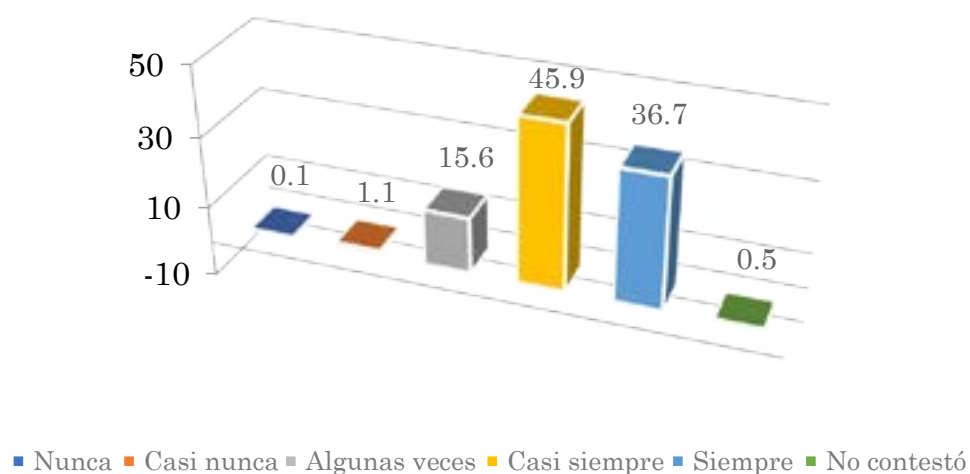


Figura 9. El personal busca opciones creativas para la atención a las necesidades de la escuela

En la Tabla 2 se presenta la distribución de las respuestas a las preguntas antes mencionadas. En las escuelas de turno matutino es donde se encuentra el mayor porcentaje de respuestas entre casi nunca y nunca con 9.7%. Sin embargo, la pregunta con mayor porcentaje entre estas opciones fue la 10 por parte de escuelas de tiempo completo con un 12.5%.

La pregunta sobre si “el director resuelve los problemas que se identifican en la escuela” en las escuelas de tiempo completo presentan la mayor percepción de esto con más de 67% de que siempre. En cambio, en los turnos matutino y vespertino obtuvieron el mayor porcentaje en que nunca realiza esa acción el director con un 1.4%. Otra pregunta que difiere en las respuestas, obteniendo más de 62% en las escuelas de tiempo completo es “el personal muestra una actitud incluyente cuando se discuten los problemas de la escuela”, en los turnos vespertino y matutino se distribuye y hasta se presentaron abstención de contestar la pregunta. En relación a omitir respuesta a la pregunta, el 38.8% del turno matutino se abstuvo.

TABLA 2.
Respuestas por pregunta y turno

		Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre	No contestó
PD.9	Matutino	0.2%	0.9%	14.5%	50.1%	33.9%	0.4%
	Vespertino	0.0%	0.5%	15.7%	43.8%	39.6%	0.5%
	Tiempo completo	0.0%	0.0%	20.0%	55.0%	25.0%	0.0%
PD.10	Matutino	1.3%	8.4%	40.9%	36.1%	11.3%	2.0%
	Vespertino	0.9%	4.6%	41.5%	35.0%	17.1%	0.9%
	Tiempo completo	2.5%	10.0%	37.5%	32.5%	17.5%	0.0%
PD.12	Matutino	1.4%	1.6%	12.9%	34.5%	48.7%	0.7%
	Vespertino	1.4%	2.8%	17.5%	29.0%	48.8%	0.5%
	Tiempo completo	0.0%	0.0%	7.5%	25.0%	67.5%	0.0%
PD.18	Matutino	0.9%	2.2%	13.3%	40.0%	42.9%	0.7%
	Vespertino	0.0%	1.8%	12.0%	41.0%	45.2%	0.0%
	Tiempo completo	0.0%	2.5%	5.0%	30.0%	62.5%	0.0%
PD.23	Matutino	0.4%	2.2%	10.1%	48.1%	37.7%	1.6%
	Vespertino	0.5%	0.5%	17.1%	38.7%	42.9%	0.5%
	Tiempo completo	0.0%	0.0%	5.0%	37.5%	57.5%	0.0%
PD.25	Matutino	0.0%	0.5%	1.8%	14.4%	44.5%	38.8%
	Vespertino	0.9%	2.3%	12.0%	38.7%	46.1%	0.0%
	Tiempo completo	0.0%	0.0%	7.5%	40.0%	52.5%	0.0%
PD.26	Matutino	0.2%	3.2%	14.9%	37.7%	43.8%	0.2%
	Vespertino	0.5%	0.9%	14.3%	31.3%	53.0%	0.0%
	Tiempo completo	0.0%	7.5%	10.0%	27.5%	55.0%	0.0%
PD.35	Matutino	0.2%	1.1%	16.2%	46.7%	35.2%	0.7%
	Vespertino	0.0%	1.0%	15.2%	44.2%	39.6%	0.0%
	Tiempo completo	0.0%	2.5%	10.0%	45.0%	42.5%	0.0%

DISCUSIÓN

Al analizar las respuestas obtenidas por los docentes de educación primaria, de manera general se detecta una tendencia positiva en lo que se refiere a estos rubros. Se advierte, que en los centros de trabajo motivo de estudio, el personal considera que se da un tratamiento adecuado a los problemas que se presentan, tanto por parte de dirección como del personal que compone el centro educativo.

En buena medida hay un reconocimiento al trabajo de los directores, quienes son vistos como los encargados de identificar y resolver problemas. También se afirma la capacidad de los docentes para proponer alternativas ante una situación problemática en el centro escolar, aunque los datos indican que la figura directiva resulta evidentemente más preponderante y destacada, lo que evidencia la asimetría que los propios colectivos detectan: cuando se trata de tomar decisiones la responsabilidad recae en los directivos. Por su parte, es importante destacar las diferencias de opiniones de los docentes, de acuerdo al turno en que laboran. Por tradición, cultura, cuestiones administrativas y de organización escolar, en las escuelas del turno vespertino, se acentúan problemas educativos y sociales, más acuciantes.

Para [Castillo \(2008\)](#), es importante la construcción colectiva en la toma de decisiones, ya que el trabajo en equipo allana el camino para lograr una meta en común. De acuerdo con las opiniones de los docentes, en sus escuelas hay actitudes incluyentes, particularmente en las reuniones del CTE, los puntajes de la encuesta indica que se le reconoce como un espacio donde se pueden discutir ideas para el mejoramiento de resultados educativos, en tanto que aporta opciones creativas a favor del centro escolar.

En trabajos de autores como [Buarque \(2012\)](#), así como de [Ramos y Ramos \(2005\)](#), señalan que los ambientes participativos, aunque no exentos de dificultades, fomentan una mayor responsabilidad, dedicación, esfuerzo y tiempo; lo cual genera un sentimiento de compromiso, satisfacción e involucramiento profesional. Aunado con lo mencionado por [Martínez \(2006\)](#), la participación de los docentes influye en las condiciones del desarrollo institucional. Por ello, la necesidad de ser y tener un directivo con la capacidad de localizar alternativas y la aceptación de la participación del entorno.

CONCLUSIONES

Existe un amplio movimiento educativo que intenta erradicar las prácticas autoritarias en los centros educativos, en particular lo que compete al papel de los directivos. Como respuesta a esta situación se han impulsado iniciativas tendientes a implementar ambientes de apertura democrática y participativa en los colectivos escolares.

Los datos recabados confirman que existe una percepción sobre un adecuado manejo de los problemas presentes en los centros educativos de las escuelas primarias del estado de Chihuahua, México que participaron en el estudio; con una pertinente participación de los directivos y el resto del personal de la institución.

Los directivos son las personas vistas como los encargados en la resolución de conflictos, pero con apoyo y colaboración del resto del personal en los centros educativos.

La existencia de espacios para discutir las situaciones dentro del centro escolar mejora resultados académicos y del entorno en la medida en que los participantes se sienten identificados con la tarea, pero es necesario además mirar el contexto, la escuela no es un ente aislado, se requiere también de la transformación del sistema en su conjunto, particularmente la estructura burocrática administrativa que gobierna las escuelas.

REFERENCIAS

- Aguilar, M. (2012). La participación ciudadana en el sistema educativo. En, A. Trinidad, y J. Gómez (Coords.), *Sociedad, Familia, Educación. Una introducción a la sociología de la educación*. Madrid: Tecnos.
- Álvarez, C. (1995). *Metodología de la investigación científica*. Santiago de Cuba: Universidad de Oriente.
- Anaya-Rodríguez, R. y Ocampo-Gómez, E. (2016). Formación de ciudadanía en la escuela dentro de la transición democrática: ¿promover escalas de valores o el desarrollo del razonamiento moral? *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(1), 5–35. <https://doi.org/10.15366/reice2016.14.1.001>
- Anderson, S. (2010). Liderazgo directivo: claves para una mejor escuela. *Psicoperspectivas*, 9(2), 34–52. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol9-Issue2-full-text-127>
- Ascorra, P., Vásquez, P., Passalacqua, N., Carrasco, C., López, V., Núñez, C. G. & Álvarez, M. F. Á. (2017). Discursos en torno a la administración del conflicto y su relación con la convivencia escolar. *Cultura Educación y Sociedad*, 8(2), 21–42. <http://dx.doi.org/10.17981/culteducsoc.8.2.2017.02>
- Barbero, M. I., Vila, E. y Holgado, F. P. (2013). *Introducción básica al análisis factorial*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Barroso, J. M. y Cabero, J. (2013). La utilización del juicio de experto para la evaluación de TIC: el coeficiente de competencia experta. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 65(2), 25–38. <http://dx.doi.org/10.13042/brp.2013.65202>
- Ben-Porath, S. (2012). Citizenship as shared fate: Education for membership in a diverse democracy. *Educational Theory*, 62(4), 381–395. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1741-5446.2012.00452.x>
- Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas*, 9(2), 9–33. Recuperado de <https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/112/109>

- Bolívar, A. (2009). La autonomía en la gestión como nuevo modo de regulación. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, (19), 35–68. Recuperado de http://www.espaciosenblanco.unicen.edu.ar/pdf/numerosanterior/Revista_Espacios_en_Blanco_N19.pdf
- Buarque, M. B. (2012). La participación de los consejos escolares para la gestión democrática de la escuela pública. *Educación*, 48(2), 285–298. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/educar.26>
- Castillo, G. O. (2008). La participación docente en la toma de decisiones desde la visión micropolítica. *Educación*, 17(32), 87–108. Recuperado de <http://hdl.handle.net/123456789/1822>
- Carbajal, M. P. (2018). Building democratic convivencia (peaceful coexistence) in classrooms: Case studies of teaching in Mexican public schools surrounded by violence [Doctoral dissertation]. University of Toronto, Toronto, Canada. Recuperado de <http://hdl.handle.net/1807/89835>
- Corral, Y. (2009). Validez y confiabilidad de los instrumentos de investigación para la recolección de los datos. *Revista Ciencias de la educación*, 18(33), 228–247. Recuperado de: <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/n33/art12.pdf>
- Gozálvez, V. (2011). Educación para la ciudadanía democrática en la cultura digital. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, (36), 131–138. <https://doi.org/10.3916/c36-2011-03-04>
- Halcartegaray, M. A. (2009). Análisis y reflexiones sobre reglamentos de Convivencia Escolar: Los supuestos, opciones y visiones a la hora de formular un reglamento. [Online]. Recuperado de http://www.textosescolares.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201103071613270.MINEDUC%20Valoras%20UC%20Analisis_y_reflexiones_sobre_Reglamentos_de_Convivencia_Escolar_.pdf
- Hernández, M. Á. (2020). La otra educación moral. *Revista Boletín Redipe*, 9(5), 18–23. <https://doi.org/10.36260/rbr.v9i5.970>
- Kalargyrou, V., Pescosolido, A. T. & Kalargiros, E. A. (2012). Leadership skills in management education. *Academy of Educational Leadership Journal*, 16(4), 39–86. Recuperado de https://scholars.unh.edu/hospman_facpub/13/
- Martínez, J. (2006). El profesorado ante los discursos y las culturas de la participación. *Participación educativa*, (3), 23–25. Recuperado de https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:b586fa66-5e72-4952-b72d-85160493dc43/03_nov_2006.pdf
- Mejía, F. y Olvera, A. (2010). Gestión escolar: un asunto de mercado, de Estado o de sociedad. Algunas experiencias internacionales. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 40(1), 9–52. Disponible en <https://www.ceamope.org/numeros-rlee>

- Pérez, A. M. (2007). Los procesos de exclusión en el ámbito escolar: el fracaso escolar y sus actores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43(6), 2–9. Disponible en <https://rieoei.org/RIE/article/view/2363>
- Ramos, I. M. y Ramos, A. R. (2005). Toma de decisiones, satisfacción y pertenencia del profesorado: análisis en dos escuelas preparatorias de Guadalajara, México. *Revista de Educación y Desarrollo*, (4), 13–20. Recuperado de http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/4/004_Ramos.pdf
- Rangel, Y. S., Arzola-Franco, D. M. y González, A. M. (2019). Diseño y validación de un cuestionario de clima participativo en Educación Primaria. *Avances en Supervisión Educativa*, (31), 1–17. <https://doi.org/10.23824/ase.v0i31.645>
- Tirado, R. y Conde, S. (2015). Organización del aula de convivencia y efectos en la reducción de conductas contrarias. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía (REOP)*, 26(2), 75–89. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.26.num.2.2015.15217>
- Youens, B., Smethem, L. & Sullivan, S. (2014) Promoting collaborative practice and reciprocity in initial teacher education: realising a dialogic space. through video captureanalysis. *Journal of Education for Teaching*, 40(2), 101–113. <https://doi.org/10.1080/02607476.2013.871163>
- Zullig, K. J., Huebner, E. S. & Patton, J. M. (2011). Relationships among school climate domains and school satisfaction. *Psychology in the Schools*, 48(2), 133–145. <https://doi.org/10.1002/pits.20532>

Yunuen Socorro Rangel Ledezma es Doctora en Educación, docente en maestría y doctorado del Centro de Investigación y Docencia (México), así como docente de nivel licenciatura en la Universidad Autónoma de Chihuahua (México). Investigadora en el ámbito de psicología del desarrollo, actividad física y salud, así como trabajo en el ámbito educativo. <https://orcid.org/0000-0001-6419-1342>

David Manuel Arzola Franco es Doctor en educación, profesor-investigador de tiempo completo en el Centro de Investigación y Docencia (México), institución de posgrado dependiente de los Servicios Educativos del Estado de Chihuahua (México), miembro fundador del Centro de Investigación y Docencia, institución en la que se ha desempeñado como profesor-investigador. <https://orcid.org/0000-0003-2285-099X>

Ana Maria María González Ortiz es Doctora en Educación. Docente-investigadora del Centro de Investigación y Docencia (México). Perteneciente al Cuerpo Académico en consolidación, Política y gestión en educación. <https://orcid.org/0000-0001-6124-5819>

Miguel Conchas Ramírez es Doctor en Ciencias de la Cultura Física. Académico titular en la Universidad Autónoma de Chihuahua (México). Presidente y fundador del Colegio Chihuahuense de Profesionales en Educación Física (México). Miembro del cuerpo académico CA- 141-UACH Actividad física, bienestar y desarrollo humano.

<https://orcid.org/0000-0003-3005-5830>