



UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO

**FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO SOCIALES Y
EDUCACIÓN**

UNIDAD DE POSTGRADO

TESIS

**MODELO PEDAGÓGICO PARA MEJORAR LA
CONVIVENCIA ESCOLAR EN LA I.E “SIMÓN
BOLÍVAR” DEL DISTRITO DE CHÁPARRA,
PROVINCIA DE CARAVELÍ, REGIÓN AREQUIPA**

**PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE DOCTOR EN CIENCIAS
DE LA EDUCACIÓN**

AUTOR: Mg. Adalberto Fidel Arela Pocohuanca

ASESOR: Dr. Julio Cesar Sevilla Exebio

LAMBAYEQUE – PERÚ

2019

APROBADO POR:

Dr. Jorge Isaac Castro Kikuchi
PRESIDENTE DEL JURADO

Dra. Yvonne Sebastiani Elías
SECRETARIA DEL JURADO

Dr. Rafael Cristóbal García Caballero
VOCAL DEL JURADO

.....
Dr. Julio C. Sevilla Exebio
ASESOR

ACTA DE SUSTENTACIÓN

DECLARACIÓN JURADA DE ORIGINALIDAD

Yo, Adalberto Fidel ARELA POCOHUANCA investigador principal, y Julio César SEVILLA EXEBIO asesor del trabajo de investigación “MODELO PEDAGÓGICO PARA MEJORAR LA CONVIVENCIA ESCOLAR EN LA I.E “SIMÓN BOLÍVAR” DEL DISTRITO DE CHÁPARRA, PROVINCIA DE CARAVELÍ, REGIÓN AREQUIPA”, declaramos bajo juramento que este trabajo no ha sido plagiado, ni contiene datos falsos. En caso se demostrará lo contrario, asumo responsablemente la anulación de este informe y por ende el proceso administrativo, a que hubiera lugar. Que puede conducir a la anulación del título o grado emitido como consecuencia de este informe.

Lambayeque, febrero 2019

AUTOR: Mg. Adalberto Fidel Arela Pocohuanca

ASESOR: Dr. Julio Cesar Sevilla Exebio

DEDICATORIA

A mi esposa Cecilia y mis dos hermosos hijos: Fidel y José,
quienes me motivan en la labor diaria y la búsqueda de
nuevas propuestas y soluciones a los problemas del contexto
educativo peruano.

AGRADECIMIENTO

A las maestras y maestros del Post-grado que dedicaron tiempo y esfuerzo para apoyar y afianzar el proceso de la investigación.

A las maestras y maestros de la I.E. “Simón Bolívar” que colaboraron con el desarrollo de la investigación y aplicaron las estrategias propuestas en el modelo.

A los estudiantes de la I.E. “Simón Bolívar” que con sentido crítico, reflexivo y afectivo aportaron con sus opiniones para la elaboración de la propuesta del modelo, validando su importancia y la necesidad de su práctica en la cotidianidad de la convivencia escolar bolivariana.

RESUMEN

En el proceso de la convivencia escolar en la I.E. secundaria “Simón Bolívar” del distrito de Cháparra, se manifiesta comportamientos agresivos, discriminación, deshonestidad, interrupción, desobediencia, conformismo, acoso entre pares e inclusive situaciones de violencia a nivel de los estudiantes; generando conflictos, indisciplina, desmotivación en el estudio; lo cual tiene repercusión en el clima de convivencia escolar y afecta la mejora de los aprendizajes. La investigación se desarrolló con el objetivo de diseñar y proponer un modelo pedagógico para el mejoramiento de la convivencia escolar, precisando como objetivos específicos: a) Explicar las características de la convivencia, precisando las causas y consecuencias en la vida institucional; b) Construir los fundamentos teóricos del modelo pedagógico de convivencia armoniosa, participativa, saludable y de altas expectativas y c) Diseñar el modelo pedagógico desde la perspectiva de la gestión directiva para el mejoramiento de la convivencia escolar, formulando como hipótesis de trabajo “Si se diseña y propone un modelo pedagógico de gestión de la convivencia basado en la teoría de Aprendizaje Social de Albert Bandura y la teoría del desarrollo de la moral de Laurence Kohlberg, entonces se mejorará significativamente la convivencia escolar”. En la investigación se aplicó el método de la observación participativa a toda la población estudiantil y se aplicaron encuestas y fichas de observación a una muestra seleccionada de la población, cuya información procesada lleva a la conclusión de que en la institución educativa “Simón Bolívar” de Cháparra se manifiestan diversas formas de maltrato, violencia y factores desencadenantes de alteración del clima de convivencia escolar, los cuales requieren ser atendidas a través de un modelo pedagógico, a partir del fortalecimiento de sus capacidades y competencias orientadas al buen vivir y vivir en armonía. Y por otra a través de aplicación de los fundamentos teóricos de las teorías precisadas en la formulación de la hipótesis.

PALABRAS CLAVE

Convivencia escolar, aprendizaje, modelo pedagógico.

ABSTRACT

In the process of school coexistence in the I.E. "Simón Bolívar" secondary school in the district of Cháparra, manifests aggressive behavior, discrimination, dishonesty, disruption, disobedience, conformism, harassment among peers and even situations of violence at the student level; generating conflicts, indiscipline, demotivation in the study; This has an impact on the climate of school life and affects the improvement of learning. The research was developed with the aim of designing and proposing a pedagogical model for the improvement of school coexistence, specifying as specific objectives: a) Explain the characteristics of coexistence, specifying the causes and consequences in institutional life; b) Build the theoretical foundations of the pedagogical model of harmonious, participatory, healthy and high expectations coexistence and c) Design the pedagogical model from the perspective of management for the improvement of school coexistence, formulating as a working hypothesis "If designed and proposes a pedagogical model of coexistence management based on Albert Bandura's Theory of Social Learning and Laurence Kohlberg's moral development theory, then school coexistence will be significantly improved. " In the research, the method of participatory observation was applied to the entire student population and surveys and observation cards were applied to a selected sample of the population, whose processed information leads to the conclusion that in the "Simón Bolívar" educational institution Chaparra manifest various forms of abuse, violence and triggers of disruption of school climate, which need to be addressed through a pedagogical model, from the strengthening of their skills and competencies aimed at living well and live in harmony. And on the other through the application of the theoretical foundations of the theories specified in the formulation of the hypothesis.

KEYWORDS

School life, learning, pedagogical model

INDICE

ACTA DE SUSTENTACIÓN	ii
DECLARACIÓN JURADA DE ORIGINALIDAD	iii
DEDICATORIA	iv
AGRADECIMIENTO	v
RESUMEN	vi
ABSTRACT	vii
INDICE	viii
INTRODUCCIÓN	11
CAPÍTULO I	17
CONTEXTO DEL OBJETO DE ESTUDIO	17
1.1. DESCRIPCIÓN CONTEXTUAL DEL OBJETO DE ESTUDIO	17
1.1.1. Región y departamento de Arequipa	17
1.1.2. Provincia de Caravelí	20
1.1.3. Distrito de Cháparra	23
1.1.1. La I.E. Colegio Nacional Mixto “Simón Bolívar”	24
1.2. ESTUDIO DE LAS TENDENCIAS HISTÓRICAS DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	27
1.2.1. Enfoque histórico del problema	27
1.2.2. Tendencias sobre el objeto y campo de estudio	37
1.3. CARACTERIZACIÓN DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR	49
1.3.1. Concepto de convivencia:	49
1.3.2. Convivencia escolar en la IE Simón Bolívar:	51
1.4. DESCRIPCIÓN DE LA METODOLOGÍA	53
1.4.1. Diseño de la investigación:	53
1.4.2. Técnica e instrumentos:	53
CAPÍTULO II	54
MARCO TEÓRICO	54
2.1. MODELOS	54
	viii

2.1.1. Modelo científico:	55
2.1.2. Modelo social:	55
2.1.3. Modelo educativo:	56
2.1.4. Modelo pedagógico:	56
2.2. ENFOQUES:	57
2.2.1. Enfoque pedagógico:	57
2.2.2. Enfoque humanista:	60
2.2.3. Enfoque psicológico	62
2.3. BASES TEÓRICAS:	63
2.3.1. Teoría de desarrollo psicosocial de Erik Erikson	63
2.3.2. Teoría humanista de Karl Rogers	66
2.3.3. Teoría del aprendizaje social de Albert Bandura	67
2.3.4. Teoría del desarrollo de la moral de Lawrence Kohlberg	72
2.4. CONCEPCIONES DE CONVIVENCIA	79
2.4.1. Factores que alteran la convivencia escolar:	81
2.4.2. Clima de convivencia escolar:	84
2.5. MODELOS DE GESTIÓN DE LA CONVIVENCIA.	85
 CAPÍTULO III	 88
SIGNIFICACIÓN PRÁCTICA DE LA INVESTIGACIÓN	88
3.1. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN	88
3.1.1. Discusión y validez de la hipótesis:	100
3.2. PROPUESTA DE MODELO PEDAGÓGICO	102
3.2.1. Título:	102
3.2.2. Importancia de la propuesta	102
3.2.3. Objetivos de la propuesta	103
3.2.4. Fundamentación de la propuesta	104
3.2.5. Esquema del modelo pedagógico	107
3.2.7. Estructura del modelo	115
3.2. Metodología de implementación	125
3.3. Validación de la propuesta	128

CONCLUSIONES	129
RECOMENDACIONES	130
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	131
6.1. Bibliografía:	131
6.2. Links consultados:	135
ANEXOS	137
ANEXO 01: CUESTIONARIO DE CLIMA DE CONVIVENCIA ESCOLAR - ESTUDIANTES	138
ANEXO No. 02: CUESTIONARIO A ESTUDIANTES EN EL PROCESO	139
ANEXO 03: EVALUANDO LA CONVIVENCIA ESCOLAR EN NUESTRA INSTITUCIÓN EDUCATIVA (ESCALA CES Modificada)	142
ANEXO 04: MATRIZ DE INDICADORES	144
ANEXO 05: MATRIZ DE INVESTIGACIÓN	145

INTRODUCCIÓN

La investigación se desarrolló en la Institución Educativa Secundaria Colegio Nacional Mixto “Simón Bolívar” del centro poblado de Cháparra, distrito del mismo nombre, provincia de Caravelí, región Arequipa, localizado al sur del Perú, en América Latina; con una geografía y clima acogedores, por sus condiciones de relieve y recursos forestales y minerales que generan alto valor agregado. Cuenca hidrográfica seca, con aguas pluviales y torrentosas en verano y en períodos de presencia del fenómeno de El Niño en el litoral peruano.

Los estudiantes y sus familias se caracterizan por su condición social y económica, correspondiente al estrato de clase media, pobre y muy pobre, población flotante y migrante que proceden de otras regiones y etnias peruanas, (quechuas, aimaras y amazónicas) que comparten una cultura tradicionalista, religiosa y costumbrista. Los docentes tienen formación profesional universitaria con una experiencia promedio de ocho años de servicio, sus prácticas pedagógicas se vienen desarrollando en aulas de enfoque tradicional y las evidencias del monitoreo pedagógico muestran deficiencias en el uso de estrategias para el proceso de enseñanza-aprendizaje y evaluación de los aprendizajes. La cultura escolar de la institución educativa es tradicionalista, costumbrista y religiosa que manifiesta la diversidad cultural, aprovecha las potencialidades de la formación y vocación de los docentes en el trabajo pedagógico para promover una cultura de trabajo participativo y cooperativo de los actores de la comunidad educativa a través de las actividades institucionales de carácter cultural, deportivo y cívico.

El campo de estudio y de acción referido al proceso de convivencia escolar del nivel secundaria constituye un asunto de gran importancia para el proceso de aprendizaje, repercute en el estado emocional de quienes aprenden y las condiciones del espacio de aprendizaje para todos los que interactúan. Las buenas relaciones interpersonales y una adecuada gestión e implementación de los acuerdos de convivencia tanto a nivel del aula como a nivel institucional, constituyen un requisito básico para generar y favorecer espacios y momentos de aprendizaje óptimo y trascendente.

Dentro de ese marco de referencia la problemática que se percibe en el proceso de la convivencia escolar al interior de la I.E. “Simón Bolívar” a nivel de los estudiantes, es la manifestación de comportamientos agresivos, discriminación, deshonestidad, disrupción, desobediencia, conformismo, acoso entre pares e inclusive situaciones de violencia a nivel de los estudiantes; generando conflictos, indisciplina, desmotivación en el estudio; lo cual tiene repercusión en el clima de convivencia escolar y afecta la mejora de los aprendizajes.

La investigación se desarrolló con el objetivo de diseñar y proponer un modelo pedagógico para el mejoramiento de la convivencia escolar, precisando como objetivos específicos: a) Explicar las características de la convivencia, precisando las causas y consecuencias en la vida institucional; b) Construir los fundamentos teóricos del modelo pedagógico de convivencia armoniosa, participativa, saludable y de altas expectativas y c) Diseñar el modelo pedagógico desde la perspectiva de la gestión directiva para el mejoramiento de la convivencia escolar, a partir de la formulación de la siguiente hipótesis de trabajo: “Si se diseña y propone un modelo pedagógico de gestión de la convivencia basado en la teoría de aprendizaje social de Albert Bandura y la teoría del desarrollo de la moral de Laurence Kohlberg, entonces se mejorará significativamente la convivencia escolar”.

La investigación ha recurrido a la aplicación de métodos empíricos y teóricos. En la parte teórica se han revisado las fuentes teóricas y las fuentes de datos empíricos de la IE para deducir los factores desencadenantes de los aspectos y estado actual del estudio de la violencia escolar en el mundo y el Perú. En la parte práctica, primero se ha hecho uso del método científico-dialéctico, para la observación y recolección de datos a partir de los actores realizando una observación directa y aplicando encuestas a los estudiantes a través de los instrumentos de colecta de información y con la finalidad de proponer un modelo de gestión de la convivencia escolar.

En la investigación e indagación se ha considerado toda la población estudiantil y la percepción de los docentes. Para la elaboración de la encuesta de inicio y de salida se utilizaron como fuentes: 1) El CES (Classroom Environment Scale) o Escala de Ambiente de Clase, elaborada por Trickett y Moos en 1973; seleccionando sólo los aspectos que realmente son representativos para las características de la población escolar; y 2) El cuestionario de convivencia tanto para estudiantes como docentes (CVICO), desarrollado por el Equipo de Investigación del Dr. Benites Morales, publicado por el Observatorio sobre

la violencia y convivencia en la escuela. La sistematización de resultados y el análisis estadístico de los datos se realizó con ayuda de Microsoft Excel 2010.

Los referentes teóricos y estudios acerca de la convivencia precisan que aprender a convivir es uno de los pilares de sociedad contemporánea y objetivo de la educación del siglo XXI. Para su integración social armónica la persona debe ser capaz de adaptarse a los cambios, tomar decisiones, comunicarse con los demás, trabajar en equipo, liderar grupos o resolver conflictos buscando soluciones creativas. Para conseguir éstas y otras habilidades sociales y desarrollar un alto autoconcepto es preciso diseñar modelos, programas y planes de formación e intervención adecuados. Ante este panorama y demanda social la gestión escolar y el trabajo pedagógico de todo educador deben aceptar el compromiso de educar con autoridad para la convivencia saludable y armoniosa. Por otra parte, la gestión escolar a través de la labor de las tutorías debe emplear herramientas adecuadas para reforzar una acción educativa como una gran responsabilidad para el aprendizaje de la convivencia, la que ni comienza ni termina en la escuela, sino que se traslada a la comunidad.

A la luz de las manifestaciones de la complejidad humana influenciada por el desarrollo tecnológico-científico y el uso masivo de las nuevas tecnologías de información y comunicación para el proceso de aprendizaje, hace de los niños y jóvenes ejercer sin problemas la capacidad de tener sentimientos positivos hacia otras personas, de compartir, o ser útiles a un grupo. Pero los hay también quienes van en contra de todo eso, que hacen sufrir a los demás, que no son conscientes del daño que hacen, que rechazan las normas de convivencia en la que viven y de la escuela a la que concurren (Olguín, 2014).

El panorama mundial, latinoamericano y nacional tiene algunas cosas en común respecto a la presencia de la violencia escolar y otros indicadores de un clima de convivencia escolar deteriorado en las instituciones educativas. Un problema que forma parte de la gestión escolar y que requiere una atención con sólidos fundamentos pedagógicos, a partir de un detallado conocimiento de sus causas.

La evidencia internacional producto de las investigaciones es claro al afirmar que el clima escolar impacta directamente en el logro de los aprendizajes. En contextos y entornos donde los escolares se llevan bien, expresan adecuadas formas de relación y convivencia suelen obtener mejores resultados y notas. En cambio, en las escuelas y aulas donde la violencia es frecuente, sus estudiantes obtienen rendimiento muy bajo y peores notas.

En el país, el tema de la convivencia escolar no pasa desapercibido y dentro de la actual implementación del currículo por competencias viene cobrando notable interés. La convivencia entre los actores que intervienen en proceso educativo y formativo al interior de las instituciones educativas requiere una atención prioritaria. La realidad es que contemplamos cotidianamente problemas de convivencia: clima de convivencia deteriorado, poco acogedora; poco inclusiva y no generadora de expectativas de aprendizaje de calidad; sin embargo, como refiere Cerrillo M.(2002) estos temas se tratan de abordarse unas veces mediante aplicación de normas rígidas, cambios de estructuras del sistema, otras mediante la formación permanente del profesorado en habilidades sociales y en algunas mediante la modificación de conductas, por citar sólo algunas de las vías que se vienen empleando.

Estudios realizados en el país, revelan que la violencia escolar es un problema de gran escala, este hecho socava la concepción de una convivencia escolar armoniosa que coadyuve y aporte a la mejora de los aprendizajes; tal como una encuesta nacional realizada en el 2014 señala que, 38% de estudiantes (43.4% niños y 32.4% niñas) reportaron haber sido víctimas de agresiones físicas. Este tipo de estadísticas demandan no solo la oportuna atención de casos sino también una adecuada estrategia de prevención y atención de la violencia escolar, el cual se expresa a través de un buen clima escolar.

A partir del estudio realizado y los resultados sistematizados, se puede precisar que en las II.EE. del nivel secundaria la convivencia y el clima de convivencia escolar está bastante deteriorado, generando una imagen de crisis y carencias en la gestión de una adecuada convivencia al interior de las instituciones y su entorno; la que viene incidiendo de forma negativa en el proceso formativo educativo de los estudiantes y una adecuada gestión del clima escolar.

Existe una relación directa del proceso de aprendizaje de la convivencia desde la interacción de cada persona en el grupo de iguales, en la familia y a través de ámbitos más próximos a los estudiantes y profesorado, sin dejar de lado el ámbito macro que tiene que ver con los contextos económicos, sociales y políticos en los que está inmerso cada persona. Ante ese escenario se plantea un modelo pedagógico con una estructura, estrategias y procesos que deben de implementarse en la gestión de la convivencia escolar, con la finalidad de mejorar la gestión de la convivencia escolar. El modelo propuesto considera los enfoques teóricos vigentes en educación, la teoría del aprendizaje social de Bandura, la teoría de desarrollo de la moral de Kohlberg y los principios pedagógicos esbozados por la Pedagogía de la

Convivencia y el trabajo publicado por el profesor Acosta (2006) donde plantea que los pilares en los que se fundamenta una buena convivencia son: la cohesión del grupo con el que se quiere realizar cualquier actuación, la gestión democrática de normas, el trabajo positivo sobre regulación de los conflictos, la educación emocional y la educación en valores.

La convivencia constituye para los seres humanos una práctica de relaciones interpersonales que modula una manera y una forma de vivir en sociedad. Convivir para vivir es un reto en la vida de las personas, nuestras experiencias vitales de socialización se inician en el seno de nuestra familia, conviviendo con nuestros padres, hermanos etc., allí vamos construyendo y desarrollando nuestras primeras habilidades intrapersonales e interpersonales y configurando nuestra actitudes, prejuicios y valores. Posteriormente la escuela se convierte en nuestro nuevo contexto de interacción y convivencia con otras personas, dimensiones, exigencias y objetivos (Benites, 2011).

El trabajo pedagógico en las instituciones educativas requiere centrar la atención en el desarrollo de competencias de ciudadanía que lleven a cambios y transformaciones profundas en los diferentes niveles educativos, espacios y organizaciones encargadas de la formación. Como sostiene Sergio Tobón, las competencias sólo se focalizan en unos aspectos específicos de la docencia, del aprendizaje y de la evaluación, como son: 1) la integración de los conocimientos, los procesos cognoscitivos, las destrezas, las habilidades, los valores y las actitudes en el desempeño ante actividades y problemas; 2) la construcción de los programas de formación acorde con los requerimientos disciplinares, investigativos, profesionales, sociales, ambientales y laborales del contexto; y 3) la orientación de la educación por medio de estándares e indicadores de calidad en todos sus procesos (Tobón, 2006).

Estudios recientes sobre convivencia escolar y la preocupación creciente sobre el aumento de la violencia escolar, han motivado que el Ministerio de Educación haya implementado el Programa de Paz Escolar y un aplicativo informático denominado SISEVE con la finalidad de coadyuvar a la prevención y seguimiento de la violencia escolar; y por otra parte, en el proceso de la gestión escolar se considera la gestión de la tutoría y la convivencia escolar,

como un proceso permanente a través de prácticas claves que deben implementarse al interior de las II.EE.

Ante este panorama, es urgente promover y desarrollar en la educación básica la pedagogía de la convivencia, con la finalidad de mejorar la gestión del clima de convivencia escolar orientado a la mejora de logros de aprendizaje a través de la enseñanza - aprendizaje de habilidades socioemocionales en los estudiantes con la finalidad de que asuman e evidencien relaciones interpersonales cordiales, afectuosas, respetuosas, que ayuden a los y las escolares convivir mejor con sus pares y los docentes; además de autoconceptuarse mejor consigo mismos, regular sus emociones, impulsos y temperamentos.

CAPÍTULO I

CONTEXTO DEL OBJETO DE ESTUDIO

1.1. DESCRIPCIÓN CONTEXTUAL DEL OBJETO DE ESTUDIO

En este capítulo se describe las características del entorno donde está localizado la institución referido al estado de la gestión de la convivencia escolar en la IE “Simón Bolívar” del centro poblado de Cháparra, distrito del mismo nombre, provincia de Caravelí y región Arequipa; incidiendo en los aspectos culturales y educativos, que para el objeto de estudio tienen relevancia por su carácter y principio de historicidad. La institución educativa forma parte en un ámbito rural costero de la región sur del Perú, tiene sus particularidades geográficas, demográficas, económicas, culturales y étnicas por la confluencia de habitantes provenientes de otras regiones del país.

1.1.1. Región y departamento de Arequipa

Está ubicado en el sur del Perú, entre las siguientes coordenadas geográficas: 70°48'15" a 70°05'52" de latitud oeste y 14°36'06" a 17°17'54" de latitud sur; limita con los departamentos de Ica y Ayacucho al norte, Apurímac, Cusco y Puno al este y Moquegua al sur, con un total de 1071 km de longitud; y por el oeste limita con el Mar Peruano con una longitud de 528 km. Su extensión litoral representa el 18,1 por ciento de la longitud de la costa peruana. Su división política está conformada por 8 provincias y cuenta con 109 distritos; tiene una superficie de 63 345 km², representando el 4,9 por ciento de territorio nacional, con una densidad poblacional de 19,2 habitantes por km².

Tabla No. 01: Provincias, capitales y número de distritos, región Arequipa

Provincia	Capital	Distritos
Arequipa	Arequipa	29
Camaná	Camaná	8
Caravelí	Caravelí	13
Castilla	Aplao	14
Caylloma	Chivay	20
Condesuyos	Chuquibamba	8
Islay	Mollendo	6
La Unión	Cotahuasi	11

Fuente: Elaboración propia a partir de data INEI

Su geografía y relieve topográfico es accidentada, presenta seis pisos altitudinales o regiones ecogeográficas: Costa, Yunga marítima, Quechua, Suni, Puna, Janca, con sus correspondientes microclimas. La costa arequipeña se caracteriza por un desierto costero de franja estrecha entre las formaciones de los andes y el mar, cuyos rasgos característicos son las dunas y los médanos, las pampas, los valles profundos y las lomas limitadas por cañones muy erosionados, por los que descienden las aguas turbulentas de los ríos, sobre todo en épocas de lluvia. La sierra arequipeña es muy accidentada, conformada por suaves y empinadas laderas, elevaciones de diversa altura como nevados y volcanes que sobrepasan los 6000 msnm; cañones que llegan a más de 2000 metros de profundidad; valles y planicies aptas para la actividad agropecuaria.

La población departamental desde el año 1940 al 2016 ha aumentado aceleradamente acorde al índice de crecimiento demográfico nacional, observándose un crecimiento urbano acelerado en la capital regional (Arequipa, ciudad blanca) y en las capitales de las provincias de los distritos de las provincias de la franja costera (Islay, Camaná, Caravelí). Según el INEI en el siguiente cuadro, ilustra la evolución de la población.

Tabla No. 02: Evolución de Población Región Arequipa.

Años	1940	1961	1972	1981	1993	2007	2016
Nacional	6,207,967	9,906,746	13,538,208	17,005,210	22,048,356	27,412,157	30,345,000
Región Arequipa	263,077	388,881	529,566	706,580	916,806	1,152,303	1,450,450

Fuente: INEI - Censos Nacionales de Población y Vivienda, 1940, 1961, 1972, 1981, 1993, 2007 y 2016.

La cultura arequipeña está marcada por el carácter regionalista de sus habitantes, Arequipa a diferencia de otras grandes ciudades peruanas con características mestizas e indígenas se ha destacado como una “Isla española en un mar indígena”. Existen elementos que han conformado la cultura arequipeña con un sello distintivo y de orgullo regionalista, manifestado en numerosas insurrecciones o revoluciones que le han ganado el apodo de “Ciudad caudillo” o a consagrar frases como la de Jorge Basadre, “Arequipa es la pistola que apunta al corazón de Lima”, haciendo referencia al antagonismo que existe entre ambas ciudades. Debido a esta manifestación, en el terreno educativo las opiniones de los diversos agentes, confirman la necesidad de estudiar, recuperar y desarrollar una política educativa regional que rescate la dinámica ecológica en provecho de una racional relación entre los recursos naturales y las necesidades de desarrollo socioeconómico del pueblo arequipeño. Corresponde en gran parte a la escuela esa tarea de investigar su geografía, sus recursos naturales y la creatividad de los habitantes de la región. Una relación ecológica que dignifique la historia regional, particularmente durante el siglo XXI (GREC, 2013).

El servicio educativo en la región Arequipa es atendida por el sector público y privado, abarca diferentes niveles y modalidades. Según el censo escolar la región cuenta 4872 instituciones educativas en los diferentes niveles educativos, de las cuales 2628 son entidades públicas y 2244 son privadas. La tasa de analfabetismo del 4,9% y el 10% de la población tiene estudios superiores y en la actualidad son siete universidades que brindan servicio de educación superior universitaria y tienen como sede principal la ciudad de Arequipa.

Tabla No. 03: **INSTITUCIONES EDUCATIVAS Y PROGRAMAS DEL SISTEMA EDUCATIVO POR TIPO DE GESTIÓN Y ÁREA GEOGRÁFICA, SEGÚN ETAPA, MODALIDAD Y NIVEL EDUCATIVO**

Etapa, modalidad y nivel educativo	Total	Gestión		Área		Pública		Privada	
		Pública	Privada	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural
Total	4 872	2 628	2 244	4 243	629	2 006	622	2 237	7
Básica Regular	4 409	2 440	1 969	3 785	624	1 821	619	1 964	5
Inicial	2 373	1 414	959	2 072	301	1 117	297	955	4
Primaria	1 345	715	630	1 053	292	424	291	629	1
Secundaria	691	311	380	660	31	280	31	380	-
Básica Alternativa	127	71	56	127	-	71	-	56	-
Básica Especial	70	60	10	70	-	60	-	10	-
Técnico-Productiva	190	36	154	186	4	33	3	153	1
Superior No Universitaria	76	21	55	75	1	21	-	54	1

Pedagógica	8	4	4	8	-	4	-	4	-
Tecnológica	66	15	51	65	1	15	-	50	1
Artística	2	2	-	2	-	2	-	-	-

Fuente: MINISTERIO DE EDUCACIÓN – Escala. Padrón de Instituciones Educativas

Tabla No. 04: EDUCACIÓN SUPERIOR UNIVERSITARIA
UNIVERSIDADES PÚBLICAS Y PRIVADAS CON SEDE EN AREQUIPA

	NOMBRE	CREACIÓN	FECHA
1	Universidad Nacional de San Agustín	Acta de Instalación	11/11/1828
2	Universidad Católica de Santa María	Decreto Supremo N° 24	06/12/1961
3	Universidad Católica San Pablo	Res. N° 190-97-CONAFU	10/01/1997
4	Universidad Ciencias de la Salud	Res. N° 115-2010-CONAFU	15/03/2010
5	Universidad Autónoma San Francisco	Res. N° 196-2010-CONAFU	08/04/2010
6	Universidad La Salle	Res. N° 402-2011-CONAFU	12/08/2011
7	Universidad Privada Autónoma del Sur	Res. N° 506-2011-CONAFU	06/10/2011

FUENTE: SUNEDU. Lista de Universidades del Perú

1.1.2. Provincia de Caravelí

Se encuentra ubicada entre las coordenadas geográficas 15° 5' 10" y 16° 24' 12" de latitud sur y los 73° 10' 30" y 75° 05' 34" de longitud oeste, ocupando el extremo costero norte del departamento de Arequipa. Limita al norte con el departamento de Ayacucho, al este con las provincias de La Unión, Condesuyos y Camaná, al sur con el Mar Peruano y al oeste con el departamento de Ica. Se extiende desde el nivel del mar hasta cumbres que superan los 4.000 m.s.n.m. (cumbre Achatayhua, distrito de Huanuhuanu), y comprende regiones naturales de Chala, Yunga, Quechua, Suni y Jalca. Tiene una superficie total de 13 139,41 kilómetros cuadrados, la más extensa del departamento de Arequipa, además de tener la mayor extensión de litoral.

La provincia de Caravelí comprende trece distritos: Caravelí, Acarí, Atico, Atiquipa, Bella Unión, Cahuacho, Chala, Cháparra, Huanuhuanu, Jaquí, Lomas, Quicacha y Yauca. Su capital es la ciudad de Caravelí, ubicada en el extremo sur este de la provincia, a 382 kilómetros de Arequipa, a una altitud de 1 779 m.s.n.m. y asentada en la margen derecha del río Caravelí, flanqueada por altas laderas conocidas como Los Altos y su cerro tutelar Indio Viejo.

Se tiene evidencias de su existencia en los mapas de entre los años 1500 y 1600 en la biblioteca pública de Nueva York, donde Caravelí es un poblado importante de la región. Esta provincia fue creada mediante Ley No. 8004 del 22 de febrero de 1935, que subdividió a la provincia de Camaná, en el gobierno del Presidente Óscar Ruperto Benavides. En la ley de creación no se especifica las cotas geográficas de su territorio. Su capital Caravelí, elevada a villa por ley del 9 de noviembre de 1839 y luego a la categoría de ciudad por ley de 2 de setiembre de 1870. Muchos de sus distritos no tienen ley de creación, datan desde la independencia y otros de hecho, como el caso del distrito de Lomas que fue caserío del distrito de Acarí, hasta octubre de 1935.

En el aspecto geográfico, Caravelí es la segunda provincia de la región Arequipa con mayor área, su territorio es predominante del tipo de suelo intrusivo-cretácico-terciario. Tiene el litoral más largo de la región Arequipa con una longitud de 200 km. La cordillera de la Costa, en esta provincia tiene un ancho que varía entre los 20 y los 30 km, alcanzando sus picos una altura de hasta 2500 m.s.n.m. Destaca en su relieve topográfico a 1000 m.s.n.m. la llanura costera, con pampas, cerros y colinas, quebradas secas, estrechos valles, médanos. Y como reservas de biodiversidad resaltan las lomas de Atiquipa, Lomas, Atico y Pescadores.

En el aspecto educativo, la provincia de Caravelí cuenta con 158 Instituciones Educativas: 75 de inicial, 57 de primaria, 20 de secundaria, 3 de EBA y 3 de Superior No Universitaria; y 374 profesores enseñaban a 8 069 estudiantes. La tasa de alfabetismo de 91,2 por ciento, una matrícula secundaria de 96,2 por ciento y un nivel de logro educativo de 92,9 por ciento (PNUD 2002). La educación impartida en la provincia carece de calidad, situación que se explica por factores económicos y sociales que afectan tanto al sistema educativo como a los educandos y sus familias. La tasa de deserción escolar es elevada, particularmente en los hogares en extrema pobreza, pues los niños y niñas se ven obligados a trabajar desde temprana edad para contribuir al ingreso familiar.

Tabla No. 05: INSTITUCIONES EDUCATIVAS Y PROGRAMAS DEL SISTEMA EDUCATIVO POR TIPO DE GESTIÓN Y ÁREA GEOGRÁFICA, SEGÚN ETAPA, MODALIDAD Y NIVEL EDUCATIVO - CARAVELÍ

Etapa, modalidad y nivel educativo	Total	Gestión		Área		Pública		Privada	
		Pública	Privada	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural
Total	158	131	27	101	57	74	57	27	-
Básica Regular	152	128	24	95	57	71	57	24	-

Inicial	75	63	12	48	27	36	27	12	-
Primaria	57	49	8	28	29	20	29	8	-
Secundaria	20	16	4	19	1	15	1	4	-
Básica Alternativa	3	1	2	3	-	1	-	2	-
Básica Especial	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Técnico-Productiva	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Superior No Universitaria	3	2	1	3	-	2	-	1	-
Pedagógica	1	-	1	1	-	-	-	1	-
Tecnológica	2	2	-	2	-	2	-	-	-
Artística	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Fuente: MINISTERIO DE EDUCACIÓN - Padrón de Instituciones Educativas

La convivencia escolar y los factores influyentes en el rendimiento escolar tienen notable incidencia en los resultados de las evaluaciones estandarizadas (ECE, SIREVA) que se aplican en la región Arequipa, y en lo que corresponde al nivel secundaria, los informes emitidos por la Oficina de Medición de la Calidad Educativa muestran fluctuaciones y marcadas diferencias entre lo urbano y rural, lo público y particular, entre un año y el siguiente. Veamos lo que corresponde a la UGEL Caravelí.

Tabla No. 06: Resultados ECE 2016 UGEL Caravelí

2do. Grado de Secundaria

Año	Área Curricular	Previo al inicio	En inicio	En proceso	Satisfactorio
2016	HGE	18,5	25,0	38,7	17,7
	Lectura	12,5	40,3	31,7	15,5
	Matemática	22,9	38,5	20,0	18,6

FUENTE: <http://umc.minedu.gob.pe/arequipa-informe-ece-2016/>

También es importante la prevalencia del analfabetismo, en especial en los distritos más aislados, situación que se agrava en el caso de las mujeres: en algunos distritos el número de mujeres analfabetas llega a duplicar el de varones en esa condición. En gran medida, esta situación se explica por el predominio del machismo en contextos de pobreza, ya que la familia opta por educar a los hijos varones y relegar a las mujeres a los roles tradicionales de servicios en el hogar y la economía familiar. La provincia apenas cuenta con tres centros de educación técnica superior: el Instituto Tecnológico Peruano Español de Bella Unión; el Instituto Superior Tecnológico Público de Chala y el Instituto de Formación Religiosa

Federico Kaiser de Caravelí, en el distrito capital. Por lo general, los jóvenes que egresan de la secundaria y de instituciones de carácter técnico de la provincia están poco capacitados para mejorar su entorno y, para competir exitosamente en un mercado laboral cada vez más globalizado, una cuestión que exige a sus autoridades involucramiento en la mejora de la calidad educativa y gestión para desarrollar la educación superior.

1.1.3. Distrito de Cháparra

El distrito de Cháparra se ubica en la parte central de la provincia de Caravelí, región Arequipa. Tiene una superficie territorial de 1473,19 Km, que se extienden desde la costa hasta la cabecera de los Andes, con altitudes que van desde el nivel del mar hasta los 1400 m.s.n.m, aproximadamente. Este territorio es mayormente desértico. Sus poblaciones principales se asientan a lo largo del río del mismo nombre, que origina una angosta faja de terrenos agrícolas. Limita por el norte con el distrito de Huanuhuanu; por el este con el distrito de Quicacha; por el sur con el distrito de Atico; por el oeste con el Océano Pacífico; y por el noroeste, con el distrito de Chala. El distrito de Cháparra fue creado por ley, el 3 de mayo de 1955. Posee una larga historia, que se evidencia en los numerosos restos de asentamientos prehispánicos. Uno de éstos es la ciudadela de La Sierpe, ubicada cerca de la desembocadura del río Cháparra. También existen restos que datan de la época colonial, como antiguas bodegas vitivinícolas y viviendas. Su capital es el pueblo de Achanizo, ubicado a orillas del río Cháparra y a una altura aproximada de 600 m.s.n.m. Está conectado por una vía recientemente pavimentada de 30 kilómetros de la carretera Panamericana Sur, la principal del país que atraviesa longitudinalmente por su costa y se une a ésta a la altura del km 625. Las distancias desde Achanizo, ciudad capital del distrito a las principales ciudades como Lima y Arequipa, que son los destinos más importantes para su intercambio comercial, son de 653 y 412 kilómetros respectivamente (DESCO, 2014).

Una aproximación a la etimología del nombre, una primera versión sostiene que el nombre de Cháparra proviene desde los tiempos en que los Huari, guerreaban en contra de los Aimaraes, quienes protegían a los chasquis, con el sistema de “Chapallas” afín que estos no sean interrumpidos en sus actividades de transporte de pescados y mariscos, dirigidos a la ciudad del Cusco. “Las chapallas” eran rumas de piedras que se ubicaban en sitios altos de los cerros, para que sirvieran de defensa en caso de ataque a la Aldea, el derrumbe de estas piedras provocaba la huida del enemigo, pero los españoles cuando escuchaban esta palabra al no poder pronunciarla bien, lo hablaban a su manera pronunciándola como Cháparra, ahí

lo referente al nombre del valle. Otra versión, sostiene que el nombre proviene de la mezcla de lenguaje, es decir, la fusión del vocablo quechua (chay) y español (parra), que significa “esa vid” que en la época colonial refería a grandes haciendas, (La Estrella, Caramba, fundo La Bodega, etc.) dedicadas a la elaboración del vino y su posterior comercialización en el virreinato peruano, siendo esta la principal actividad del valle. Esto se corrobora con la gran cantidad de plantación de vid que existía, a medida que hubo el mestizaje cultural y étnico, aunque al principio se dio una pronunciación (Indígena – Español) distinta de ciertas palabras, ya con el pasar del tiempo se logró la castellanización en todos sus poblados dándole luego el nombre de Cháparra.

En el distrito de Cháparra, existen dieciocho instituciones educativas, donde laboran 57 docentes y estudian 677 alumnos, para cubrir la demanda educativa, esta información se encuentra dentro del Plan de Desarrollo Estratégico del distrito de Cháparra al 2017. Diversos factores contribuyen para que la oferta educativa sea de baja calidad y para que los principales indicadores educativos estén por debajo de lo óptimo nacional; sin embargo, las mediciones educativas como la ECE y referencias de los indicadores en las participaciones de los concursos escolares nacionales; las instituciones educativas del centro poblado de Cháparra destacan en sus participaciones y lauros, poniendo en alto la representación del distrito y de la provincia.

Tabla No. 07: INSTITUCIONES EDUCATIVAS Y PROGRAMAS DEL SISTEMA EDUCATIVO POR TIPO DE GESTIÓN Y ÁREA GEOGRÁFICA, SEGÚN ETAPA, MODALIDAD Y NIVEL EDUCATIVO, 2017 - CHÁPARRA

Modalidad y nivel	Total	Gestión	Área		Pública			Privada	
Educativo		Pública	Privada	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural
Total	19	15	4	13	5	9	5	4	0
Básica Regular	19	15	4	13	5	9	5	4	0
Inicial	9	7	2	6	3	4	3	2	0
Primaria	8	6	2	5	2	3	2	2	0
Secundaria	2	2	0	2	0	2	0	0	0

Fuente: www.escale.minedu.gob.pe

1.1.1. La I.E. Colegio Nacional Mixto “Simón Bolívar”

Brinda servicio educativo en el nivel de educación secundaria. En su creación y constitución participaron las organizaciones vivas y obedeció a la necesidad imperiosa del pueblo de

Cháparra de contar con una institución educativa de nivel secundaria para dar oportunidad a los estudiantes que egresaban del nivel primario, y como consecuencia tenían que vencer muchas dificultades para continuar estudios en otros lugares, como: Achanizo, Quicacha y Chala; frustrando a muchos padres de familia a no concretar sus anhelos y aspiraciones de continuar con la educación de sus hijos.

Las gestiones para la creación inician gracias a la preocupación de sus pobladores organizados como Comité de Desarrollo de Cháparra, dirigidos por Basilio Eliseo Quispe, Juan León Quispe y Gregorio Loayza, presidente, secretario y tesorero respectivamente. La Unidad de Servicios Educativos de Caravelí, en ese entonces dirigida por la Prof. Gladys Aspícueta Zanabria, creó la IE mediante Resolución Directoral No. 072-93-USE.C en fecha 22 de mayo del año 1993, con el nombre de Colegio Nacional Mixto “Simón Bolívar” designando como primer Director encargado al Prof. Jesús Américo Vera Parqui.

La institución inició su servicio educativo en el local de la Escuela 40276 con 15 estudiantes matriculados en el primer grado y desde el año 1995 ante la necesidad de un local propio se iniciaron las gestiones para construir la propia infraestructura, en esa preocupación la comunidad educativa y local consiguieron un nuevo terreno aldaño a lo que era la Planta de Electricidad; pero dicho terreno lo cedieron para que allí se edificara la nueva infraestructura de la escuela 40276 -“Mariano Melgar Valdivieso”, mientras que en el terreno y local de lo que fue la Escuela 40276 se quedó para la emergente I.E. Colegio Nacional Mixto Simón Bolívar, empezó así las acciones y gestiones para realizar mejoras, acorde a las necesidades y la demanda educativa del nivel secundaria existente; marcando así un periodo de reto y constante preocupación de la comunidad educativa bolivariana a través de la gestión de sus directivos con la participación de los padres de familia; y el apoyo de la municipalidad distrital dedicarse a la tarea fundamental de institucionalizar, atender la demanda educativa del nivel y mejorar el servicio, involucrando a la ONG italiana CINCS en la construcción de un pabellón de aulas, años más tarde con apoyo del Gobierno Regional, el reforzamiento del primer piso y la construcción del segundo piso del edificio escolar actual, y con apoyo de la ONG Ayuda en Acción para el equipamiento de la Sala de Cómputo.

La tabla siguiente nos muestra la evolución de la matrícula escolar desde el año 2007.

Tabla No. 08: Matrícula por periodo según grado, 2007-2018

	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Total	169	171	183	193	216	217	199	154	152	169	177	181
1° Grado	49	46	45	47	50	40	33	32	46	52	43	39
2° Grado	32	46	40	45	49	48	47	28	30	46	51	53
3° Grado	37	26	44	35	47	54	44	31	22	26	33	39
4° Grado	25	31	23	43	32	42	46	31	22	22	27	29
5° Grado	26	22	31	23	38	33	29	32	32	23	23	21

Fuente: SIAGIE-MINEDU. Reporte de matrícula de la IE

Desde su creación al año 2018 dirigieron los destinos de la I.E. “Simón Bolívar” 7 directores, y conforme a los ideales del Gran Libertador y la visión institucional se ha ido posesionando gracias al esfuerzo de los estudiantes, sus docentes, los padres de familia y el apoyo de las autoridades locales, logrando importantes méritos en el campo del conocimiento, el deporte y las artes; los egresados y los exalumnos vienen destacando como empresarios, profesionales dentro de las actividades económicas nacional y vienen contribuyendo al desarrollo del distrito. A la fecha han egresado de sus aulas 18 promociones con los ideales y los valores de sabiduría, valores y deporte.

Desde el año 2015 la I.E. Colegio Nacional Mixto “Simón Bolívar” viene prestando el servicio educativo de Jornada Escolar Completa (JEC), que implica más tiempo de estudio, mejor calidad y mayores oportunidades de aprendizaje para los estudiantes, desarrollando el trabajo académico en 08 secciones atendiendo a 181 estudiantes y con la participación de 15 docentes; sin embargo; en la actual coyuntura política la implementación de la propuesta educativa tiene enormes dificultades los cuales derivan de factores sociales, culturales, políticos y presupuestales asignados al sector educación.

En el campo académico, la evaluación de logros de aprendizaje sea de forma interna como a través de la ECE, constituyen referentes para la formulación de planes de mejora. La siguiente tabla ilustra los resultados ECE.

Tabla No. 09: RESULTADOS EVALUACIÓN CENSAL 2016 I.E. "SIMÓN BOLÍVAR"

Lectura									
Sección	Medida promedio	Nivel de logro							
		Previo al inicio		En inicio		En proceso		Satisfactorio	
		Cantidad de estudiantes	Porcentaje	Cantidad de estudiantes	Porcentaje	Cantidad de estudiantes	Porcentaje	Cantidad de estudiantes	Porcentaje
A	564	3	15.80%	9	47.40%	6	31.60%	1	5.30%
B	553	4	22.20%	7	38.90%	6	33.30%	1	5.60%

Matemática									
Sección	Medida promedio	Nivel de logro							
		Previo al inicio		En inicio		En proceso		Satisfactorio	
		Cantidad de estudiantes	Porcentaje	Cantidad de estudiantes	Porcentaje	Cantidad de estudiantes	Porcentaje	Cantidad de estudiantes	Porcentaje
A	570	5	26.30%	8	42.10%	3	15.80%	3	15.80%
B	596	3	16.70%	7	38.90%	2	11.10%	6	33.30%

Historia-Geografía y Economía									
Sección	Medida promedio	Nivel de logro							
		Previo al inicio		En inicio		En proceso		Satisfactorio	
		Cantidad de estudiantes	Porcentaje	Cantidad de estudiantes	Porcentaje	Cantidad de estudiantes	Porcentaje	Cantidad de estudiantes	Porcentaje
A	487	6	31.60%	3	15.80%	9	47.40%	1	5.30%
B	494	3	16.70%	5	27.80%	9	50.00%	1	5.60%

Fuente: UMC Minedu. Informe de Resultados ECE 2016

1.2. ESTUDIO DE LAS TENDENCIAS HISTÓRICAS DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.2.1. Enfoque histórico del problema

En el proceso histórico y evolutivo de las sociedades, desde los albores de la humanidad la convivencia y sus rasgos han correspondido a sus formas de organización y de producción. La convivencia concebida como una interacción en diferentes espacios de la vida social del hombre, constituye un tema central para el proceso de formación y educativo; razón por la que cobra gran interés dentro del proceso de implementación de políticas educativas en distintos escenarios del mundo, centrando su atención en el manejo de la convivencia de los actores en las instituciones educativas.

La convivencia constituye para los seres humanos una práctica de relaciones interpersonales que regula una manera y una forma de vivir en sociedad. Convivir para vivir es un reto en la vida de las personas, nuestras experiencias vitales de socialización se inician al interior de nuestra familia, conviviendo con nuestros padres, hermanos etc., allí vamos construyendo y desarrollando nuestras primeras habilidades intrapersonales e interpersonales y configurando nuestra actitudes, prejuicios y valores. Posteriormente la escuela se convierte en nuestro nuevo contexto de interacción y convivencia con otras personas, dimensiones, exigencias y objetivos (Benites, 2011).

La convivencia cuando es adecuada; puede ser conceptualizada como un modo de vivir en relación o en interrelación con otros, en la cual se respeta y considera las características y diferencias individuales de las personas involucradas, independientemente de sus roles y funciones. La forma de convivir se aprende en cada espacio, en cada contexto y en todo momento, en la que se interactúa y comparte la vida con otros. A convivir se aprende y enseña conviviendo. Las acciones antisociales exhibidas por niños y por adolescentes muestran lo que ocurre en su entorno, y sus causas hay que buscarlas en varios factores: sociales, ambientales, relacionales, escolares, familiares y personales. Por lo que es mejor prevenir que curar, esta es una gran verdad, por lo cual se insiste en la necesidad de transitar hacia una pedagogía de la tolerancia y la armonía.

A nivel mundial, los primeros estudios sobre violencia en las escuelas se realizaron en Noruega y Suecia, en las décadas de 1960 y 1980. En la década de 1970, Dan Olweus inició la primera investigación mundial intimidación sistemática. Los resultados de sus estudios fueron publicados en un libro de Suecia en 1973 y en los Estados Unidos en 1978 bajo el título de la agresión en las Escuelas. Los bullies y niños agresivos. El Dr. Dan Olweus es considerado como el pionero "en el estudio de la intimidación y su investigación". Él ha pasado varias décadas investigando el tema de la intimidación para ayudar a proteger a los niños en las escuelas y aplicación de valores. Hoy es mejor conocido en el mundo por ser quien más ha estudiado y adoptado ampliamente programas de prevención del acoso en el mundo, la Olweus Bullying Programa de Prevención. En sus estudios y reflexiones, evidencia el maltrato en las escuelas, la importancia del género, el curso y la posición que tienen la víctima, el agredido, el agresor y el testigo. En Australia se efectuó una investigación en la que se estableció la diferencia entre maltrato maligno y no maligno, teniendo en cuenta la intencionalidad del agresor, así como algunas características

de los actores que intervienen: víctimas y agresores (Rigby, 1996). En Finlandia e Inglaterra se desarrollaron estudios basados en la influencia del género en el maltrato físico y psicológico en estudiantes, lo que permitió señalar algunas pautas para el desarrollo de estudios sobre género; también se evidenció la superioridad del maltrato de las escuelas de Inglaterra frente a las de Noruega (Ararteko, 2006; Lagerspetz y Bjorkqvist, 1982). En Australia, Skrzypiec realizó un estudio en estudiantes que habían sido víctimas de bullying y su efecto en el aprendizaje, el desarrollo emocional y mental del individuo. Los análisis indicaron que una tercera parte de los estudiantes que habían sido acosados reportaron serios problemas de concentración y atención (Skrzypiec, 2008).

En Estados Unidos se realizó un estudio en la escuela primaria que analizaba la relación existente entre el bullying, la asistencia académica, el logro personal y los sentimientos de identidad (Glew, 2005). En Canadá, Luciano y Savage observaron la relación entre victimización de estudiantes de 5° grado, con y sin dificultades de aprendizaje, y sus consecuencias a nivel cognitivo y de autopercepción en escuelas inclusivas (Luciano y Savage, 2008). Así mismo, en el año 2010 un estudio realizado por Konishi utilizó los datos de desempeño de las pruebas PISA en 28000 estudiantes de 15 años de Canadá, y evidenció que los estudiantes que no eran agredidos presentaron mejores resultados académicos en las pruebas de lectura y matemáticas, a diferencia de los que sufren algún tipo de agresión (Konishi, 2010).

Romagnoli y Holloway (Valoras UC, 2007) en el artículo “Formación socio-afectiva y ética en la escuela: experiencias internacionales”, entrega una revisión de algunas experiencias internacionales en torno a la implementación de políticas socio-afectivas. Estas avalan la importancia de continuar en el trabajo de integrar intencionadamente la formación socio-afectivo y ética en el currículum escolar, y de preocuparse por promover buenos climas de convivencia al interior de la escuela. Las investigaciones dan cuenta de que la gestión de la convivencia y de la formación socio-afectiva, tiene beneficios e impactos relevantes sobre los aprendizajes escolares, los rendimientos, la salud mental, la prevención de conductas de riesgo, como el acoso escolar, y la formación ciudadana de los estudiantes.

En España, se viene dando mayor importancia al tema como parte del proceso educativo. Por ejemplo, se ha realizado un estudio sobre la convivencia escolar, cuya finalidad del mismo ha sido conocer algunas peculiaridades de prácticas educativas que fomentan la paz y la convivencia en el ámbito escolar. Para esto, se ha recogido información, mediante entrevista estructurada, en diez centros educativos de la provincia de Granada, acogidos a la Red Andaluza “Escuela, espacio de paz”, sobre la puesta en marcha, desarrollo y evaluación de actuaciones encaminadas hacia la cohesión del grupo, la gestión democrática de normas, la educación en valores, las habilidades socioemocionales y la regulación pacífica de conflictos (Caballero, 2010).

Las investigaciones y las propuestas de acción se han centrado en tres campos complementarios entre sí:

- Estudio de clima de convivencia, que será el punto de partida, nos servirá de diagnóstico para iniciar el trabajo, centrándonos en problemas reales.
- Actividades a realizar con el alumnado, a través de las que se desarrollarán los pilares en los que se fundamenta la cultura de paz, y que conforman el trabajo de concienciación y afianzamiento de actitudes.
- Aspectos de tipo organizativo, curricular y metodológico que hay que considerar para poner en marcha un proyecto de convivencia de centro.

Otros estudios en España se han hecho sobre la problemática y características principales de los sucesos de violencia entre iguales en el ámbito escolar, al igual que sus causas y las formas en que se resuelven. Así mismo, indagaron sobre las relaciones sociales y los valores de los estudiantes. Sin embargo, en este país es donde dieron mayor importancia a la búsqueda de soluciones, resaltando entre ellas el estudio y la propuesta realizada por la Dra. Rosario Ortega Ruiz y colaboradores en Andalucía desde 1997, un programa dirigido específicamente a la prevención del maltrato entre iguales, aquel que recae en el alumnado, pero se enmarca en un contexto mucho más amplio que tiene como objetivo la educación en valores democráticos, de convivencia pacífica, y el fomento de la tolerancia y de la educación para la paz (Ortega, s/f).

El acoso o violencia escolar está presente en casi todos los países, pero con diferentes tasas de prevalencia. Un estudio en menores de edad de ocho a 18 años de 11 países europeos reporta una prevalencia de niños o adolescente que sufrieron de acoso del 20.6%, siendo la

menor prevalencia en Hungría (10.5%) y la mayor en el Reino Unido 29.6%). Otra investigación que incluyó estudios de auto reporte de bullying y victimización en niñas y niños de 40 países informa que la exposición a estos fenómenos varía entre países; sin embargo, se estima un rango de prevalencia de 8.6% a 45.2% entre niños y de 4.8% a 35.8% entre niñas. Según el estudio los países con menor prevalencia son Suecia, República Checa, Islandia, España y Hungría, mientras que los países con mayor prevalencia son Lituania, Estonia, Grecia, Ucrania, Rumania, Turquía entre otros países de Europa del Este. En España un estudio transversal que usó una encuesta autoadministrada sobre factores de riesgo en escolares de Barcelona el año 2004, reporta una elevada prevalencia de acoso escolar (10.7%). Otro estudio realizado en los Estados Unidos en base a datos obtenidos de una encuesta nacional en niños el año 2005 reporta prevalencias de haber sido víctima o de haber agredido a otros al menos una vez en los últimos dos meses. Dichas prevalencias fueron de 20.8% para agresión física, 53.6% para agresión verbal y 51.4% para formas sociales como dispersión de rumores o chismes. En Sudamérica el fenómeno ha sido menos estudiados, en Colombia se reportan prevalencias de 43,6% y 51,4% para niños que agreden y que sufren agresión respectivamente. En el mismo país un estudio reporta en escolares prevalencia de intimidación verbal de hasta 90%, verbal de 86.2%, física de 71.3% e intimidación por coacción del 29.6%. En Chile la prevalencia de participación de estudiantes en acoso o violencia escolar oscilaría entre 35% a 55%. En nuestro país se han realizado algunos estudios que han explorado la prevalencia de este fenómeno en escolares. Un estudio en estudiantes de educación secundaria encontró una prevalencia de 50.7% en promedio, en la región costa esta prevalencia fue de 52.3%, en la sierra de 45% y en la selva de 65.8%. De las víctimas de violencia escolar los varones fueron el 52.5%.

En Latinoamérica a lo largo de la década de los 90, surgen una serie de reformas educativas en distintos países, y se hace evidente la necesidad de adaptar el sistema educativo a las crecientes demandas de una sociedad en rápida transformación y con ello una creciente preocupación por la gestión de una convivencia escolar armoniosa y de prevención de conflictos. Es así como todas las reformas contemplan, dentro de sus estructuras curriculares, temas y objetivos transversales de formación socio afectivo que se relacionan con la convivencia. Cabe destacar el caso de Colombia, donde se han elaborado estándares de competencias básicas en ciudadanía. Estos estándares definen los niveles básicos de calidad de la educación que las escuelas debieran proveer, en relación a los conocimientos y habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que permitan una

integración constructiva en la sociedad. Los estándares se agrupan en torno a los temas de convivencia y paz, participación y responsabilidad democrática, pluralidad, identidad y valoración de las diferencias. Se trabajan temas específicos como el acoso escolar, pero insertos dentro de programas más amplios que buscan el desarrollo de diversas competencias ciudadanas.

También en Colombia, los estándares de competencias ciudadanas se desarrollaron el 2003 en conjunto con la Asociación Colombiana de Facultades de Educación, con investigadores universitarios y con profesores de varias regiones del país, a partir de una evaluación a nivel nacional del desarrollo de competencias ciudadanas. El conjunto de instrumentos utilizados para este propósito se denominó Pruebas Saber. La segunda evaluación se realizó en 2005. Tras cada evaluación, se busca que las entidades territoriales y los colegios integren los resultados de las pruebas junto con los estándares de competencias básicas para diseñar un plan de mejoramiento institucional, para elevar las competencias ciudadanas de sus estudiantes. Se espera que cada institución educativa asuma compromisos, diseñe formas de evaluación y seguimiento de sus propias acciones, y desarrolle currículos acordes con los Proyectos Educativos Institucionales de cada institución (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2004).

En aspectos normativos, en Colombia el presidente Juan Manuel Santos reglamentó la Ley 1620 en el año 2013, sobre Convivencia Escolar. La norma busca promover la convivencia pacífica al exigirles a los colegios el desarrollo de acciones de prevención, promoción y atención que permitan contrarrestar el problema de la violencia. Según el académico Enrique Chaux se trata de un avance ejemplar en la región, pero enfatiza la importancia de diferenciar las situaciones que afectan la convivencia escolar y el reto de implementar esta estrategia en todo el país. Pues este tema tiene repercusiones y según las últimas investigaciones se muestran que quienes son víctimas de agresión de manera repetida y sistemática tienen una mayor probabilidad de sufrir depresión, ansiedad, problemas de rendimiento académico y desórdenes alimenticios (Chaux, 2014).

También, algunos estudios sobre convivencia escolar fueron desarrollados en Chile (2005) y en Argentina (2008) con participación de la UNESCO, cuyo objetivo fue la realización de un diagnóstico sobre convivencia; también se determinaron los tipos de conflictos, los factores que facilitan y/o dificultan la dinámica escolar (Beech y Marchesi, 2008; IDEA,

2005). En Brasil, hicieron un estudio sobre violencia en la escuela primaria y secundaria, en el cual señalaron que los hechos de violencia impiden la concentración en los estudios y la motivación de asistir a la escuela (Abramovay y Rua, 2005). En República Dominicana se desarrolló una investigación cualitativa de tipo etnográfico con el objetivo de visibilizar la violencia que se mantiene oculta en el discurso de profesores de centros escolares, profesores, estudiantes, padres y madres (Vargas, 2010).

El Perú no está exento a esta problemática, pues donde hay convivencia existen problemas, tal como lo expone Lanni y Pérez (1998), la convivencia no se puede separar del conflicto, y es por ello que ha puesto en marcha su propio programa en el 2005, llamado Promoción de Estilos de Vida Saludables que en realidad no es un programa exclusivo de convivencia escolar sino más bien un programa que busca en los niños y las niñas desarrollar capacidades y actitudes que favorezcan su desarrollo integral y la práctica de estilos de vida saludables, permitiendo la vivencia sana y positiva de su sexualidad, la prevención del uso indebido de drogas y la convivencia pacífica y democrática (MINEDU, 2005) el cual, involucra muchos aspectos a trabajar dejando al último la convivencia pacífica y democrática.

Otro estudio de importancia en el Perú es sobre un tipo de violencia escolar, la que se denomina bullying en escuelas de primaria. El estudio identificó la importancia de crear estrategias para favorecer la comunicación y evitar la "Ley del Silencio" (Oliveros, et al, 2008). Otro estudio sobre conflicto escolar en Talara según Dr. Víctor Bossio Rodríguez (2012) recomienda fortalecer los departamentos de Psicología para combatir la violencia entre escolares, cuyas víctimas oscilan entre el 3% y 7% por lo que es necesario que las escuelas se organicen y diseñen estrategias pedagógicas según sus realidades (Darmont, 2016). Un estudio de bullying en las escuelas estatales del Perú, realizado por la Pontificia Universidad Católica del Perú a cargo de Michelle Drinot (2010) presenta que el problema del clima escolar y el problema de los conflictos escolares afecta a todos los niveles y clases sociales, y que se mantiene latente, y que el 34% de las víctimas no reportan el problema; 25% de los padres y profesores no muestran interés por el tema y que el 65% de estudiantes que lo vieron no hicieron nada por detener la violencia. Sin embargo, todavía quedan de lado el estudio muchos factores desencadenantes directos e indirectos de la violencia escolar en los colegios secundarios. Actualmente, la violencia escolar es un problema a gran escala en el sistema educativo y preocupante en el nivel de educación básica regular. En los 12 meses previos a una encuesta nacional, 38% de estudiantes (43.4% niños y 32.4% niñas) reportaron

haber sido víctimas de agresiones físicas. Este tipo de estadísticas demandan no solo la oportuna atención de casos sino también una adecuada estrategia de prevención. Una adecuada prevención y atención de la violencia escolar, se expresa a través de un buen clima escolar, hacia donde viene centrando la gestión pedagógica e institucional la política rectora del Ministerio de Educación del Perú.

Una encuesta del Instituto Nacional de Estadística e Informática revela la magnitud del bullying en niños y adolescentes. Señala que el bullying en los colegios es un asunto preocupante, pues 65 de cada 100 escolares han sufrido alguna vez violencia física y psicológica por parte de sus compañeros de salón. De los 100 estudiantes mencionados, el 71.1% sufrió violencia psicológica, como insultos, burlas, rechazos, entre otros, mientras que un 40.4% fue víctima de agresión física, mediante jalones de cabello u orejas, patadas, puñetazos, codazos, rodillazos. Además, un 75.7% de estos casos ocurrieron en salones de clases y el porcentaje restante en el patio del colegio o fuera del mismo. En el caso de adolescentes, las cifras indican que 74 de cada 100 adolescentes, de 12 a 17 años, fueron víctimas de violencia psicológica o física por parte sus compañeros en sus colegios. De ellos, el 71.1% fue agredido psicológicamente y el 30.4% fue víctima de violencia física. En estos casos, el 80% sucedieron en los salones de clase y el resto fuera de las instituciones educativas.

Para Lourdes Febres, coordinadora general de la ONG Acción por los Niños, los padres deben estar atentos al comportamiento de sus hijos, ya que, si se aíslan o retraen, es que está pasando algo, según reporta Andina. Además, consideró que los niños cometen violencia contra otros porque están reproduciendo una forma de agresión que probablemente traen desde casa y en el colegio se incrementa con otras situaciones. Con el objetivo de disminuir el bullying, la ONG Acción por los Niños, ha lanzado la campaña nacional “Atrévete a criar con amor”, que enseñará a los padres y educadores a respetar al niño como un ser humano y no como un objeto de propiedad (INEI, 2011).

Un estudio especializado sobre auto-reporte de victimización escolar y factores asociados en escolares peruanos de educación secundaria refiere que el acoso escolar es un fenómeno generalizado e importante problema de salud pública, cuyo debate y atención por los medios ha ido creciendo en los últimos años, a pesar de que ha existido en los colegios o escuelas desde siempre e incluso se ha considerado como un proceso normal dentro del desarrollo interpersonal en el centro educativo, lo cual ha fomentado la perpetuación de este fenómeno.

Esta perpetuación se da por conceptos erróneos que dificultan el reconocimiento del acoso escolar como un problema crítico que afecta a los niños escolares. Estos conceptos erróneos incluyen ideas como “que el acoso escolar solo ocurre en los colegios”, “es un problema con el que los niños crecen naturalmente” o que “es inofensivo”, dichos conceptos contribuyen a la falta de reconocimiento y hacen del acoso escolar un problema crónico de los niños y adolescentes, sobretodo en el ámbito de las instituciones educativas que tienen una jornada de trabajo ampliada y disponen mayor de permanencia para los escolares.

Otro estudio en escolares de educación primaria de colegios estatales reporta una prevalencia de intimidación del 48%, siendo el tipo más frecuente la física con 34.8% y sólo el 36.4% de las víctimas lo comunicó a los padres. En un colegio particular de Lima, en el año 2007, se encontró una prevalencia de bullying del 54.7%, la intimidación verbal predominó con 38.7%, siendo el tipo más común el poner apodos. En la sierra peruana (Ayacucho, Huancavelica y Cusco) la frecuencia de violencia escolar es menor, ya que un 47.4% reportó este fenómeno y de éstos 10.6% presentó bullying severo.

Varios factores han sido descritos como asociados al fenómeno del acoso escolar, ya sea para ser víctima o para ser agresor: edad (entre 10 y 14 años), factores familiares (sobrepotección de los padres), necesidades especiales de salud, sexo (varón), bajo nivel socioeconómico, bajo nivel educativo de los padres, consumo de sustancias adictivas como tabaco, alcohol u otras drogas de abuso, tener alguna característica distintiva (talla baja, obesidad), falta de estructura de hogar y violencia intrafamiliar y la etnicidad. Los niños o adolescente víctimas de violencia escolar o bullying pueden presentar algunos síntomas físicos (cefaleas, dolor abdominal), síntomas psicosomáticos (dificultad para dormir, enuresis), síntomas depresivos, ansiedad, ausentismo escolar o rechazo para ir al colegio, pérdida de motivación y rendimiento escolar y en casos extremos pensamientos e ideación suicida.

Estos últimos estudios no se centran exclusivamente en el maltrato entre iguales, sino que inciden en otros aspectos positivos de la convivencia como el nivel de satisfacción, la percepción de las situaciones conflictivas por los distintos sectores de la comunidad educativa, la tipificación de conductas e incidentes, el sentimiento de pertenencia al centro, o las actitudes ante situaciones de violencia (IPD, 147).

En Perú, en el año 2009 se realiza una investigación de carácter pre-experimental, titulada, “Programa para Mejorar la Convivencia Escolar en Niños de Cuarto Grado de Primaria” de la Institución Educativa Estatal “Los Próceres”, ubicada en el Distrito de Santiago de Surco, Departamento de Lima. Convivencia como problemática y deriva en todos los problemas arriba escritos. Países como España, Argentina y Chile han tomado la delantera diseñando y poniendo en práctica sendos programas para la mejora de la convivencia escolar.

El estudio que realizó Del Río y otros, de la Universidad de Navarra (s/f, pág. 311), abordó el acoso digital con el uso de los siguientes medios: (1) Mensajes de texto (SMS), imágenes, videos a través del móvil; (2) Messenger; y (3) Juegos en la red. La muestra total fue de 20,941 escolares de centros públicos o privados en poblaciones urbanas y, en cuanto al Perú, la población comprendida fue de 2,111 (1,096 varones y 1,015 mujeres). Los resultados finales arrojan que el 12.1% ha experimentado una forma de ciberbullying. El 22.4% de los chicos ha usado el celular y el Messenger para perjudicar, mientras que el 13.4% de las chicas admiten haber acosado a otros/as. Se informa también que el 19.25% de los chicos encuestados han sido víctimas de ciberbullying. Las chicas afectadas por la violencia digital fueron del 13.8%. A lo expuesto se debe agregar que el bullying en el Perú, según diversas fuentes periodísticas, ha dejado un saldo de 13 suicidios en los dos últimos años, muy superior respecto a los 4 casos detectados entre los años 2006 y 2008 (Carozzo, 2016).

La investigación se plantea como objetivo elaborar, y estudiar la efectividad de un programa para mejorar la convivencia escolar a través del fortalecimiento de valores como la tolerancia, la solidaridad, la disciplina, fomento de la paz, el diálogo y la comunicación. Se parte de que los conflictos están relacionados con la diversidad, ideológica, religiosa, cultural, social, étnica, los cuales provocan exclusión, discriminación, egoísmo, violencia e indisciplina, entre otros (Guzmán, 2012).

A nivel de la región Arequipa y la provincia de Caravelí no se tienen estudios referidos a la convivencia escolar, y peor aún en II.EE. de nivel secundaria que vienen implementando la modalidad de servicio escolar modelo Jornada Escolar Completa donde el tiempo de permanencia de los estudiantes en el colegio se ha ampliado a 8 horas diarias, razón que motiva la investigación, tomando en cuenta la diversas causas y manifestaciones de maltrato entre pares, signos de violencia escolar y las carencias afectivas entre los estudiantes de la I.E. Simón Bolívar de Cháparra, haciendo necesario la incorporación de un modelo de gestión pedagógica para coadyuvar al tratamiento y gestión del mismo; sobre todo la gestión

de la convivencia con una propuesta de Atención Tutorial Integral, estableciendo una adecuada organización institucional y la asignación de los roles para quienes deberían encargarse de la gestión del clima de convivencia escolar.

Es importante tener en cuenta que al interior de las instituciones educativas se generan procesos que repercuten en la convivencia escolar al margen de los discursos formales en los que se basa su organización. Es lo que se conoce como currículum oculto, o el conjunto de procesos que discurren por debajo del control educativo que el profesorado realiza de forma consciente y planificada. Gran parte del currículum oculto está formado por los sistemas de comunicación, las formas que adquieren el poder y los estilos de convivencia que tienen lugar en la institución escolar. No es fácil, aunque se pretenda, ser consciente de lo que sucede en todos los ámbitos de la convivencia escolar; pero uno de los sistemas que más se escapa al control del profesorado es el que constituyen los escolares entre sí.

El problema más agudo dentro de la gestión de la convivencia escolar en cualquier institución educativa constituye el acoso entre pares, la cual requiere una atención reflexiva y amigable, además conlleva a que la gestión escolar procure implementar un modelo democrático de convivencia escolar que asegure relaciones respetuosas entre estudiantes entre sí y de los estudiantes con sus docentes. El modelo también implica aprender a desenvolverse en un ambiente feliz, tolerante, solidario y promotor de autonomía. No hay lugar para la impunidad, ni ausencia del reconocimiento del otro: los buenos comportamientos se reconocen, hay reglas regulativas y se sancionan las faltas de acuerdo a su magnitud. La convivencia escolar entendida así constituye un proceso de participación de una vida social democrática y cívica auténtica desde la educación básica.

1.2.2. Tendencias sobre el objeto y campo de estudio

1.2.2.1. Educación en derechos humanos y la diversidad.

La Declaración Universal de los Derechos Humanos en el artículo 2º señala que: “Toda persona tiene los derechos y libertades proclamados, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición”; por tanto, una educación que esté al margen de esta declaración, atenta contra la dignidad humana. Es necesario que, a partir de la escuela el estudiante y la comunidad educativa conozcan sus derechos y deberes;

además, reconociendo nuestras diferencias y la diversidad, desarrollemos una política de convivencia armoniosa, democrática y respetuosa, donde los agentes educativos podamos poner en práctica, en el marco de la tolerancia y el respeto, nuestras propuestas, convicciones, potencialidades y vivencias culturales, que contribuyan con la formación integral de la persona y la proyección hacia una sociedad más justa y solidaria.

Por eso es necesario, dentro de la escuela y fuera de ella, a través de una convivencia armoniosa, democrática y solidaria, eliminar cualquier tipo de injusticia a pesar de que la justicia social sigue siendo un sueño difícil de alcanzar para la mayoría de la humanidad. La pobreza extrema, el hambre, la discriminación y la negación de los derechos humanos siguen marcando el panorama moral actual. En esta tendencia la preocupación central pasa por el respeto a los derechos humanos. Cada día noticias, fotografías, reportajes, películas, documentales nos impactan, jornada a jornada, mostrando ante nuestros ojos la violación de los derechos fundamentales del ser humano en todo el mundo. Por eso, nos motiva que en las instituciones educativas, a través del currículo, se establezcan espacios para crear condiciones propicias con el objeto de desarrollar una cultura protectora de los derechos humanos. La precaria legitimización de los derechos humanos en nuestro país exige involucrarnos en la construcción de esa cultura: “El derecho humano fundamental es la dignidad. Nadie puede ser humillado”, por ende, aprender a convivir se hace una cuestión de primer orden.

La necesidad de asumir la defensa de los derechos humanos desde las aulas, mediante un currículo basado en valores con una concepción y enfoque humanista, es de suma importancia; ya que en esencia la educación busca promover una vida digna para los ciudadanos del orbe. Tal como señala Parent (1993): “La escuela tiene que incluir en su currículo de materias y en sus prácticas diarias en el salón, en el patio, en las reuniones de maestros, de representantes, todos los ingredientes que hacen de nuestras relaciones interpersonales un medio idóneo para el respeto a la dignidad de cada persona”.

La pedagogía de la diversidad, se relaciona con el conocimiento entre los educandos y entre los profesores para establecer y utilizar diferentes vías, métodos, procedimientos y medios en función de una educación en condiciones y contextos difícilmente igualables. La diversidad en los educandos está presente ineludiblemente, y es evidente que el mejoramiento de la calidad de los servicios educacionales demanda una mejor preparación del docente, para educar en la diversidad. Educar en la diversidad es un proceso amplio y

dinámico de construcción y reconstrucción de conocimiento que surge a partir de la interacción entre personas distintas en cuanto a valores, ideas, percepciones e intereses, capacidades, estilos cognitivos y de aprendizaje, etc., que favorece la construcción consciente y autónoma, de formas personales de identidad y pensamiento, y que ofrece estrategias y procedimientos de enseñanza-aprendizaje diversificados y flexibles con la doble finalidad de dar respuesta a una realidad heterogénea y de contribuir a la mejora y el enriquecimiento de las condiciones y relaciones sociales y culturales (Jiménez y Vila, 1998; 38).

Educar en la diversidad implica un compromiso ético, de igualdad, justicia y dignidad humana cuyo objetivo es favorecer el aprendizaje de todos, para ello es necesario conocer las características de los estudiantes y establecer un proceso de enseñanza-aprendizaje personalizado, ofrecer métodos variados y bien sustentados.

Otra fuente que confluye en la tendencia de la educación en derechos humanos es el pensamiento complejo: reúne en sí, orden, desorden y organización, lo uno y lo diverso. Nociones que trabajan las unas con las otras dentro de una interacción complementaria y antagonista, así el pensamiento complejo vive la relación entre lo racional, lo lógico y lo empírico, y está animado por la aspiración a un saber no parcelado, no dividido, no reduccionista, y por el reconocimiento de lo inacabado e incompleto de todo conocimiento, donde las verdades más profundas, sin dejar de ser antagonistas las unas de las otras, son complementarias. La ambición del pensamiento complejo es dar cuenta de las articulaciones entre los dominios disciplinarios infringidos por el pensamiento simplificante y disgregador que aísla lo que separa, y que oculta todo lo que interactúa, lo que religa, lo que interfiere (Morin, 2003: 21-24).

La sociedad humana es una realidad multicultural, en cuanto muchos miembros diferentes y diversos pertenecen al mismo grupo social. El multiculturalismo, entendido como convivencia y como identidad colectiva, nos enfrenta a la realidad palpable de que muchas regiones, muchos pueblos con pasados migratorios o coloniales, plantean difíciles situaciones de convivencia entre etnias diferentes, pues está claro que cada etnia tiene a sus integrantes cuya unicidad y diversidad marcan sus rasgos y sus particularidades, pero a la vez manifiestan sus singularidades y sus necesidades de atención; esto origina no sólo problemas de carácter lingüístico sino de comprensión de la cultura y de la diversidad de sus rasgos culturales por parte de la propia comunidad, organizada como Estado.

Como superación del multiculturalismo está el concepto de interculturalidad, para explicar que es necesario ir más allá de la aceptación evidente de la existencia de diferentes culturas, buscando sobre todo el intercambio, la reciprocidad, la interacción, la relación mutua y la solidaridad entre diferentes modos de entender la vida, los valores, la historia, las conductas sociales, etc., en condiciones de influencia paritaria. El concepto de intercultural es la “acción y la comunicación —comunicación entre individuos, entre grupos, y entre instituciones— pertenecientes a culturas diferentes, o procedentes de culturas diferentes” (Berg-Eldering, 1987, 20).

La humanización y la deshumanización percibida por los estudiantes en el proceso de formación alcanzan la búsqueda de sentido, convivencia, cultura y situación social, política y económica. Veamos esas necesidades formativas en el siguiente cuadro propuesto desde la sociología.

CUADRO No. 01: Elementos Formativos de Estudiantes

Elementos formativos	Percepción positiva del alumno	Percepción negativa del alumno	Responsabilidades de la I.E.
Búsqueda de sentido	Alumno que emana una motivación ante la vida, alegre, consentido de esperanza.	Alumno sin motivación para vivir, sin sentido. Sin alegría, sin esperanza.	Contribuir en la búsqueda del sentido, brindarle al alumno una cara diferente de la vida que contribuya en su autoestima y en su desarrollo como persona.
Convivencia	Alumno con deseo de acompañar y estar acompañado, gran sentido de comunicación y apertura hacia los demás con actitud de colaboración y solidaridad.	Alumno que huye del encuentro con otras personas, de los vínculos, de las relaciones duraderas, con dificultades de convivencia y para de aprender de los demás.	Contribuir a desarrollar en el alumno un sentido de comunidad, de recibir y brindar ayuda a los demás, de compartir valores y creencias en un marco de tolerancia en la diversidad.
Cultura	Alumno que aprecia y entiende el conjunto de estructuras sociales, religiosas, artísticas, intelectuales, entre otras que caracterizan a su sociedad y la contribución cultural de ésta a la “aldea global”.	Alumno que se deja manipular, que no es capaz de respetar aquellas costumbres, comportamientos, hábitos e ideas que son ajenos a lo que él cree o piensa dentro de su sociedad, soslayando con ello la presencia de un mundo global.	Promover en los alumnos el conocimiento, el aprecio y el respeto por el arte y la cultura en un contexto global.
Situación social, política y económica	Alumno que se indigna ante las injusticias, ante la falta de deseo por cambiar y mejorar la sociedad.	Alumno con una falta de sensibilidad para percibir las injusticias, la destrucción, la violencia, sin solidaridad con quienes lo requieren.	Promover en los alumnos una conciencia de su entorno con la finalidad de que sus acciones los hagan ser agente de cambio en beneficio de su sociedad.

Fuente: Gluyas 2010

El desarrollo social y científico actual plantea la necesidad y urgencia de construir entre toda una pedagogía de la interculturalidad, que sea capaz de ir cambiando poco a poco las iniciativas pedagógicas, los accesos a la sociocultura, los comportamientos que definen la personalidad y los procesos de intervención, en cuanto la escuela como institución formadora/educadora ha sido poco sensible a este enfoque multicultural. Ello obliga a reformular nuevos proyectos educativos, más allá de la educación compensatoria, que permitan que distintas culturas sean capaces de convivir y reconocerse mutuamente en los mismos contextos históricos y sociales. Nadie pone en duda que la educación intercultural es en la actualidad una de las mayores necesidades dentro del campo pedagógico. Desde la Pedagogía existen dos corrientes muy extendidas para designar la propuesta educativa que pretende abordar la temática formativa en una sociedad plural como la nuestra: multiculturalismo e interculturalismo (Sindo, 2010).

La educación tiene como función primordial la formación de personas conscientes de sus derechos y deberes, con concepción crítica de la vida, conocedoras de su entorno, seres humanos sensibles y solidarios con sus semejantes, con pleno desarrollo de su potencial creativo; todo esto, de acuerdo a los valores que se pretenden de un ciudadano formado para una sociedad justa y democrática, con oportunidades para todos, sin exclusión alguna. Tanpreciado deseo sólo se podrá lograr en la escuela pública, ya que es una institución que no margina a nadie, ya sea por su raza o economía. Por ello, la educación en la región Arequipa, a través del currículo, debe crear condiciones para lograr, en los futuros estudiantes, una actitud crítica frente a la injusticia y generar en ellos la esperanza de crear una sociedad con justicia social.

1.2.2.2. Educación en valores y ejercicio de la ciudadanía

La propuesta del Diseño Curricular Regional de Arequipa sobre el tema es promover la educación en valores y ejercicio de la ciudadanía, implica una educación con valores éticos-morales a través del currículo regional promoviendo con los actores del proceso educativo, una convivencia bajo reglas o normas democráticas y responsables, donde se debe comprometer a la sociedad arequipeña a fin de que contribuya en la formación de valores y no de antivalores en los estudiantes de la región.

La Axiopedagogía viene centrando su interés en la formación ético - moral de la persona, en la que la institución educativa constituye el lugar donde se reproduce, se socializa, se

fomenta la vigencia y el desarrollo de valores e ideales, mediante el currículo, requiere de la comprensión del carácter histórico social del desarrollo humano; donde el hombre, a través de la reflexión del rol que le toca desarrollar en la sociedad y en relación con otros, pueda realizarse como persona responsable de su propia vida. Capaces de enjuiciar críticamente la realidad en la que vive e intervenir para transformarla y mejorarla. Según Hoyos y Martínez (2004): “Educar en valores es participar en un auténtico proceso de desarrollo y construcción personal. Una participación que, en lenguaje educativo, consiste en crear condiciones pedagógicas y sociales para que dicha construcción se lleve a cabo de una forma óptima” (Hoyos y Martínez, 2008).

La acción educadora no es simplemente una actividad técnica, que puede repetirse una y otra vez sin previa reflexión, ni una acción desprovista de comunicación y de contacto social. Exige una estrecha y confiada relación personal entre el profesor y los estudiantes, que no puede desarrollarse de forma satisfactoria sin la consciente participación de los docentes en función a los objetivos que se pretenden alcanzar. El componente moral de la docencia no exige solamente que los profesores se apropien y mantengan a lo largo de su vida un conjunto de normas y valores que les orienten en su actividad y les sirvan de referente. Sin duda, el razonamiento y el juicio moral son un componente fundamental del comportamiento ético pero no el único. También la sensibilidad, la empatía y el afecto ocupan un lugar necesario cuyo olvido o marginación priva a la relación educadora de una de sus dinámicas principales. La moralidad hunde sus raíces en la experiencia afectiva de las personas, por lo que no es posible separar radicalmente la dimensión cognitiva de la dimensión emocional en la actividad moral y, por tanto, en la actividad educadora. Si la profesión docente es una profesión moral, es preciso mantener en ella de forma equilibrada los principios racionales que sustentan un comportamiento ético y los sentimientos y emociones que les otorgan la sensibilidad necesaria para comprender a los otros en su contexto específico (Rodríguez, 2008).

Esta competencia hace posible comprender la realidad social en que se vive, cooperar, convivir y ejercer la ciudadanía democrática en una sociedad plural, así como comprometerse a contribuir a su mejora. En ella están integrados conocimientos diversos y habilidades complejas que permiten participar, tomar decisiones, elegir cómo comportarse en determinadas situaciones y responsabilizarse de las elecciones y decisiones adoptadas. La competencia social y ciudadana favorece la comprensión de la realidad histórica y social del

mundo, su evolución, sus logros y sus problemas. La comprensión crítica de la realidad exige experiencia, conocimientos y conciencia de la existencia de distintas perspectivas al analizar esa realidad. Conlleva recurrir al análisis multicausal y sistémico para enjuiciar los hechos y problemas sociales e históricos y para reflexionar sobre ellos de forma global y crítica, así como realizar razonamientos críticos y lógicamente válidos sobre situaciones reales y dialogar para mejorar colectivamente la comprensión de la realidad. Significa también entender los rasgos de las sociedades actuales, su creciente pluralidad y su carácter evolutivo, además de demostrar comprensión de la aportación que las diferentes culturas han hecho a la evolución y al progreso de la humanidad, y de disponer de un sentimiento común de pertenencia a la sociedad en que se vive.

La persona para su integración social armónica como individuo debe ser capaz de adaptarse a los cambios, tomar decisiones, comunicarse con los demás, trabajar en equipo, liderar grupos o resolver conflictos buscando soluciones creativas. Por lo que los sistemas y programas educativos deben preocuparse por el desarrollo de las habilidades sociales con un alto sentido de autoconcepto para los estudiantes y deben ser contextualizados a cada I.E. en la que el educador debe asumir el compromiso de educar con autoridad para la convivencia.

Por otra parte, en el trabajo de atención tutorial deben emplearse herramientas adecuadas para reforzar una acción formativa que no compete sólo al tutor, sino que se extiende a todo el personal del colegio; por lo tanto, ni comienza ni termina en la institución educativa, aunque la escuela y el colegio tenga una gran responsabilidad en el aprendizaje de la convivencia.

La moral supone un cierto ideal de perfección humana y de vida buena que los seres humanos tenemos; el bien y el mal dependen de en qué medida nos acercan o no a ese ideal: Bueno es todo aquello que me acerca al ideal. Malo es lo que me aleja de ese ideal. Por eso los valores morales valen, es decir son buenos, porque nos conducen al bien, al ideal. De ahí que los valores no son otra cosa que medios que permiten caminar hacia un ideal, porque son sus condiciones de posibilidad misma. Por ejemplo ¿por qué creemos en la honestidad, en la cortesía, en la justicia? Porque nos conducen a lo que nosotros estimamos que es el ideal de la armonía y la paz humana.

La amistad es en gran medida, un ideal moral: la perfecta armonía entre seres humanos. La honestidad es una condición de posibilidad de ese ideal. Los valores morales son, pues, la

condición de posibilidad de las realidades morales, que son realidades ideales, no fácticas. Esas realidades ideales se hacen sin embargo fácticas cuando los valores se encarnan en el comportamiento humano. En otras palabras la amistad sólo se hace real cuando se actúa con honestidad. Nadie me obliga a buscar la amistad; es un acto de mi libertad y de mi búsqueda de felicidad y realización plena. Pero si me decido por la libertad, entonces coherentemente tengo que querer lo que la hace posible. Por eso la amistad requiere de una constante lucha por sostenerla; de un continuo acto de libertad, de conciencia moral, de honestidad, lealtad, justicia, etc.

La capacidad u órgano humano que permite que un valor moral determine el comportamiento humano y, de ese modo, lo ideal se haga existente (fáctico), es la conciencia moral. Cuando la conciencia hace suyo ese valor, éste se interioriza y se convierte en deber. El deber actúa como una fuerza que nos obliga a actuar en conformidad con el valor para el logro del ideal del bien que buscamos. Por eso dice Hostos que: "así como las ideas intelectuales provocan otras ideas y todas juntas se encaminan y tratan de encaminarse hacia la verdad, las ideas morales provocan la práctica del bien, de que son representaciones ideales".

1.2.2.3. Educación para la paz y la prevención de la violencia.

En la sociedad actual la violencia infantil, juvenil y familiar se ha convertido en un problema, en el Perú y la región se está incrementando de manera alarmante. La violencia constituye una preocupación de prioridad nacional para las autoridades del gobierno central, de las regiones y educativas. Entonces las instituciones educativas de la región deben cumplir un rol de prevención sobre los referidos problemas, mediante la formulación y aplicación de un currículo pertinente; implementando programas, planes, proyectos sociales orientados a la prevención de la violencia familiar e infantil, promoviendo el diálogo, la comunicación, para el tratamiento de los conflictos familiares, fortaleciendo las escuelas de padres y otras estrategias que permitan coadyuvar a la erradicación del problema.

La educación socio-afectiva basada en la pedagogía del amor y de la afectividad o ternura constituye uno de las tendencias que cada día viene imponiendo nuevos modelos y estrategias de tratamiento de la convivencia escolar. Los profesores, como actores fundamentales en el proceso de enseñanza-aprendizaje, tienen el compromiso de contribuir

a convertir las instituciones educativas en espacios adecuados para el aprendizaje en la convivencia, la tolerancia, la solidaridad, el respeto a los derechos humanos y la no violencia.

Las manifestaciones de violencia familiar son cada día más comunes, por ello, es urgente desarrollar un currículo que alcance a la familia para tratar los problemas intrafamiliares, que incentive la participación de profesionales y autoridades locales y regionales, mediante una atención integral, donde la institución educativa cumpla su rol formativo.

Para lograr el cambio, se requiere de una educación comprometida en valores y de responsabilidad solidaria con participación de la sociedad y los agentes educativos para crear en los estudiantes la práctica sostenida de valores como el respeto, la tolerancia, la comprensión, la armonía, etc., como fuente para una sociedad ética, justa y solidaria. La tarea educativa de formar de manera integral a los estudiantes ha encontrado espacio y respuesta en una serie de países que muestran tanto sus avances en la comprensión de las habilidades socioafectivas y éticas y la manera de formarlas, como en las investigaciones que reflejan los beneficios y elevado impacto de la implementación de programas en esta línea.

1.2.2.4. Educación para la formación de la disciplina escolar

Se entiende por disciplina escolar seguir un código de conducta conocido por lo general como reglamento escolar. Este reglamento, por ejemplo, define exactamente lo que se espera que sea el modelo de comportamiento, el uniforme, el cumplimiento de un horario, las normas éticas y las maneras en las que se definen las relaciones al interior del centro de estudios. Dicho reglamento contempla además una normatividad respecto al tipo de sanción que se debe seguir en el caso en que el estudiante incurra en la violación de la norma. En dicho caso, es posible que algunos centros pongan más el énfasis en la sanción que en la norma misma. La pérdida del respeto por la norma al interior del aula de clase es conocida como indisciplina. Aparte de las concepciones que se tengan sobre la disciplina, ésta depende en gran medida del nivel de relaciones que se establece dentro del aula de clase, del interés que el educador puede motivar en el educando y del nivel de comunicación que se establece. Se puede hablar también de disciplina dentro de ambientes de trabajo y en general en cualquier conglomerado humano en donde la norma sea necesaria para garantizar el cumplimiento de unos objetivos.

El objetivo de la disciplina escolar es sin duda la salvaguardia del orden, de la seguridad y del trabajo armónico de la educación dentro del aula de clases. En una clase en la cual el educador encuentre difícil mantener el orden y la disciplina, los estudiantes pueden desmotivarse y tensionarse y el clima educativo disminuye su calidad, lo que puede llegar a la falencia en el cumplimiento de los propósitos y metas.

La imposición de la disciplina en algunas escuelas, por otro lado, puede estar motivada por otros objetivos no académicos, por lo general morales. Por ejemplo, en muchas sociedades de fuertes raíces religiosas, el reglamento puede subrayar una evidente ética religiosa e imponer una disciplina que va más allá del aula de clases, especialmente en lo que compete a internados. Entre los deberes pueden verse registradas normas como la asistencia a los servicios religiosos, la participación deportiva, el horario de comidas, la conformación de una estructura de autoridad al interior de la casa, un estricto control del tiempo de sueño, un sistema burocrático para la solicitud de permisos de salida o de visitas y muchos otros casos. Dichos reglamentos externos al aula pueden ser impuestos de manera absoluta y en algunos casos pueden ser sancionados con castigos corporales para el caso de menores de edad en la más extrema circunstancia o la pérdida de ciertos privilegios en otros.

La preocupación por la disciplina tiene varias perspectivas. Una de ellas es la disciplina positiva, que en su conjunto constituye una metodología que tiene sus orígenes en los años 20 en las ideas de Adler, Psiquiatra infantil, junto con Dreikurs. Pero es a partir de los años 80, con Jane Nelsen, se sistematizó, experimentó y se ha comprobado hasta el momento actual, el beneficio de esta manera de educar. La disciplina positiva es un modelo educativo para entender el comportamiento de los niños y la forma de abordar su actitud para guiarles en su camino siempre de forma positiva, afectiva, pero firme y respetuosa tanto para el niño como para el adulto. Se basa en la comunicación, el amor, el entendimiento y la empatía para disfrutar de las relaciones familiares y da herramientas a los padres para entender el comportamiento de sus hijos (incluso cuando no es adecuado) y reconducirlo con respeto, sin luchas de poder y siempre positiva. Tiene como enfoque el no incluir en la formación ni el control excesivo ni la permisividad. Se basa en el respeto mutuo y la colaboración, todo con la intención de enseñar al niño competencias básicas para la vida.

Deilis I. Pacheco-Sanz, M. Carmen Díez González y Jesús N. García-Sánchez, Profesores de las Maestrías en Psicopedagogía de la Universidad de León - IAEU indican que a partir de las consideraciones de las tendencias, en Europa se aborda el estudio de la convivencia escolar, de acuerdo a la dinámica actual de la educación en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), como competencia a desarrollarse en sí misma, profundizando en los aspectos que la conforman y enfatizando en la importancia de las habilidades sociales como elementos básicos e imprescindibles a tener en cuenta. Se analizan y revisan los componentes que subyacen en las relaciones interpersonales, desde los diferentes modelos y teorías que emergen del análisis, y se proponen algunos ítems que permiten evaluar la convivencia escolar de acuerdo a estos componentes de las habilidades sociales.

Así mismo, se analizan algunos problemas actuales de convivencia escolar, desde la perspectiva de las habilidades sociales, haciendo énfasis en el acoso escolar, como nota característica del maltrato escolar, y su abordaje para mejorar la convivencia y prevenir la violencia a partir del fomento de las habilidades sociales en el ámbito escolar.

Por otra parte, la prevención de la violencia desde la escuela, han permitido que la sociedad europea expresa hoy un superior rechazo a la violencia, y dispone de herramientas más sofisticadas para combatirla, pero el riesgo de violencia al que se enfrentan también es hoy superior. Y este riesgo se expresa a veces en forma de violencia escolar. Para prevenirla es necesario romper la “conspiración del silencio” que ha existido hasta hace poco sobre este tema, y enseñar a condenarla en todas sus manifestaciones, insertando su tratamiento en un contexto normalizado orientado a mejorar la convivencia. Conviene tener en cuenta, en este sentido, que algunas de las características de la escuela tradicional contribuyen a que en ella se produzca la violencia o dificultan su erradicación: como la permisividad que suele existir hacia la violencia entre iguales como reacción (expresada en la máxima “si te pegan, pega”) o como forma de resolución de conflictos entre iguales; la forma de tratar la diversidad actuando como si no existiera; o las frecuentes situaciones de exclusión que se viven en ella. Al estudiar la violencia entre iguales se encuentra, además, un dato que refleja las contradicciones que sobre este tema se viven en la escuela actual: el 34,6% de los adolescentes evaluados declara que nunca pediría ayuda al profesorado si sufriera acoso de sus compañeros, para justificarlo suelen aludir a que “los profesores de secundaria están para enseñarte no para resolver tus problemas”, aunque matizan que “sí pedirían ayuda a un

profesor que diera confianza”. Respuestas que reflejan la necesidad de adaptar el papel del profesorado a la nueva situación, para incrementar su eficacia educativa, mejorar la convivencia y prevenir la violencia (Díaz-Aguado, 2016).

El tema tanto pedagógico como el mundo de la afectuosidad, de las expresiones y símbolos de lo que entendemos por subjetividad social, por ternura desde la matriz andina y amazónica requiere ser desarrollado para una refundación de lo que se ha dado en llamar pedagogía de la ternura hasta hoy. No se trata sólo de quedarse en las formas habituales de expresar las relaciones marcadas por el afecto, sino de ahondar en la significación social, comunitaria de la vida de los runas y de cómo esto no se reduce a relaciones interpersonales sino cósmico planetarias. Todo ello nos invita a considerar la pedagogía de la ternura como centrada en una actitud práctica y conceptual de apertura, de flexibilidad, de incertidumbre, de acogimiento de lo que desde otros horizontes culturales puede hacerla menos parroquial, pero igualmente menos pretendidamente universal (Cussiánovich, 2007).

Si bien la pedagogía de la ternura es algo más que pedagogía -en el entendido de que pone el acento en lo que trasciende el campo técnicamente pedagógico- ella es también pedagogía en el sentido que debe llegar a tocar no sólo sus fundamentos teóricos sino prácticos, metodológicos e incluso instrumentales y por ello debemos preguntarnos -como ya señalado anteriormente- por el rol de la palabra, del lenguaje en la instauración de un proceso de construcción del sujeto niño, niña y en el desarrollo del sujeto adulto padre, madre, docente; en la construcción de la matriz simbólica que la palabra contiene y comunica¹⁵¹. No podemos olvidar que la acción pedagógica cumple un rol fundamental en la construcción, deconstrucción del imaginario simbólico de carácter normativo, vale decir, del deber ser y que éste se encuentra en una difícil disyunción con el sistema performativo, en el que cuentan pragmáticamente los resultados. La pedagogía está llamada a estar atenta justamente para contribuir a reanexar de forma asertiva el mundo de las aspiraciones, de los valores, de los proyectos, de las utopías, de las identidades e identificaciones, de las espiritualidades -que permitirán la integración social, el sentido de pertenencia- con el sistema autonomizado de la economía, de la producción hoy en día.

La pedagogía de la ternura está llamada a hacer acopio de los avances que desde las ciencias médicas, desde la sicología y desde la propia biología se han hecho para mostrar la imbricación de lo afectivo y lo racional, que en lo relacional se juega no sólo lo subjetivo

sino la cognitivo, lo que dice relación al pensamiento, al conocimiento. Hoy, en plena crisis de la racionalidad moderna (Castillo Ochoa, M. 2001)

Desde la perspectiva de la Pedagogía Conceptual, ideada por los hermanos de Zubiría Samper, el propósito es formar hombres y mujeres amorosos, talentosos intelectualmente y competentes expresivamente. Para cumplir con tal propósito se deben privilegiar como enseñanzas los instrumentos de conocimiento y las operaciones sobre los mismos conocimientos, los valores, sobre las normas y el dominar códigos expresivos.

El proceso de formación de una persona no es posible de forma aislada, sino que se genera de una mutua interacción con todos los que en un espacio y tiempo conforman la comunidad y su entorno. Vivir es convivir y éste último es un arte para el ser humano, requiere del ingenio, la reflexión y una autoconciencia para tener una plena sensibilidad de consigo mismo y una enorme capacidad para enseñar y aprender a la vez. Esto sostiene el enfoque constructivista a la enseñanza de la convivencia, la misma que tiene sus fundamentos en la teoría constructivista del aprendizaje y el desarrollo humano desde la perspectiva dialéctica.

1.3. CARACTERIZACIÓN DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR

1.3.1. Concepto de convivencia:

La convivencia constituye para los seres humanos una práctica de relaciones interpersonales que modula una manera y una forma de vivir en sociedad.

Convivencia significa capacidad para establecer relaciones sociales y humanas saludables, armónicas, fundamentadas en la tolerancia y en el respeto a los derechos de los demás. En este sentido, entendemos la convivencia escolar democrática como el conjunto de acciones organizadas caracterizadas por relaciones interpersonales democráticas entre todos los miembros de la comunidad educativa que favorecen la existencia de un estilo de vida ético y la formación integral. Es así que la disciplina se entiende como un conjunto de mecanismos normativos por el cual se fomenta la convivencia democrática en la institución educativa, es decir, es el respeto al estado de derecho.

Para Xesus Jares (2009), la convivencia escolar significa vivir unos con otros, basándonos en unas determinadas relaciones sociales y en unos códigos valorativos, forzosamente subjetivos, en un contexto social específico. El marco en que se desarrolla la convivencia

implica una multiplicidad de ámbitos asociados: la familia, el sistema educativo, el grupo de iguales, los medios de comunicación y el contexto político, económico y cultural dominante. Su pedagogía se ve regulada básicamente por los derechos humanos donde se implica el respeto, el diálogo, la solidaridad, la no violencia, el laicismo, el carácter mestizo de las culturas; además de la ternura, el perdón, la aceptación de la diversidad, la felicidad y la esperanza. Se contraponen a ella el odio, los maniqueísmos, el miedo, los fundamentalismos, la mentira, la corrupción y el dominio (Perales, et. al, 2014).

“Una convivencia escolar democrática, pacífica, respetuosa e inclusiva modela una sociedad del mismo tipo y da oportunidades de aprendizaje a todas y todos los estudiantes. La convivencia, por tanto, no puede ser dejada al azar, pues sólo infeccionándola es posible formar en los valores, actitudes y habilidades que requiere dicha sociedad” (Penalva, 2006).

Para el Ministerio de Educación la convivencia es la capacidad para establecer relaciones sociales y humanas saludables, armónicas, fundamentadas en la tolerancia y en el respeto al derecho de los demás.

Promover la convivencia en la escuela es una tarea que involucra a toda la comunidad educativa, no es responsabilidad sólo de uno o algunos de sus miembros (directores, jefes de estudio, docentes, auxiliares, tutores, alumnos, etc.), sino que es resultado de acciones y valores compartidos por toda la comunidad en el vivir cotidiano. Sólo cuando hay coherencia entre los valores educativos que propone la escuela, los que desarrolla la familia y los que están presentes en la opinión pública, los alumnos asumirán como apropiadas las normas a asumir (Benites, 2011).

La convivencia cuando es adecuada; puede ser conceptualizada como un modo de vivir en relación o en interrelación con otros, en la cual se respeta y considera las características y diferencias individuales de las personas involucradas, independientemente de sus roles y funciones, poniendo en juego los enfoques transversales de la formación que exige la educación de hoy. La forma de convivir se aprende en cada espacio, en cada contexto en la que se comparte la vida con otros. A convivir se aprende y enseña conviviendo, momento a momento y en día a día.

1.3.2. Convivencia escolar en la IE Simón Bolívar:

Una institución educativa que promueve la convivencia debe tener como eje fundamental a la comunicación, porque es en este espacio en el que se suscitan una serie de eventos comunicativos que se aprenden y se enseñan, de hecho, no todos, deben ser aprendidos. Es tan importante que los jóvenes tengan espacios en los que puedan dialogar de aquellos aspectos que les produce malestar o bienestar, el hecho es que se aprende, si es significativo para la vida.

El proceso de convivencia escolar entre los estudiantes y los docentes de las I.E.E. del nivel secundaria constituye un ámbito de gran importancia para el proceso de aprendizaje, repercute en el estado emocional de quienes aprenden y las condiciones del espacio de aprendizaje para todos los que interactúan. Las buenas relaciones interpersonales y el cumplimiento de acuerdos de convivencia constituyen un requisito básico para generar y favorecer espacios y momentos de aprendizaje óptimo y trascendente, en la medida que el docente implemente las estrategias contextualizadas y las que otorguen mayor efectividad. En las I.E.E. del nivel secundaria la convivencia y el clima de convivencia escolar está bastante deteriorado, generando una imagen de crisis y carencias en la gestión de una adecuada convivencia al interior de las instituciones y su entorno; la que viene incidiendo de forma negativa en el proceso formativo de los estudiantes, mejora de los logros de aprendizaje y una adecuada gestión del clima escolar.

En la convivencia escolar de la I.E. “Simón Bolívar” del distrito de Cháparra, provincia de Caravelí se observan comportamientos agresivos, discriminación, deshonestidad, disrupción, desobediencia, conformismo, acoso entre pares e inclusive situaciones de violencia a nivel de los estudiantes; y por otra parte, ausencia de acciones promotoras de buena convivencia, acciones preventivas y de adecuada y oportuna atención a casos de violencia por parte de docentes, generando conflictos, indisciplina, desmotivación en el estudio; lo cual viene alterando el clima de convivencia escolar y afectando la mejora de los logros de aprendizaje.

1.3.2.1. Factores que alteran la convivencia escolar en la IE:

Los factores que alteran o dificultan una buena convivencia en IE Simón Bolívar, son: Formación y cultura familiar, Concepción de la disciplina escolar, carencias en gestión de la tutoría y escasa cultura de expectativas en la comunidad educativa.

- a) **Formación y cultura familiar:** Independientemente de su naturaleza o de los factores que puedan determinar la vida en familia de los estudiantes, ésta tiene una expresión marcada en el actuar y comportamiento de gran parte de los estudiantes. El lenguaje grosero, deshonestidad, desobediencia agresividad, discriminación y actos descorteses y de faltamiento de respeto que fluyen en las relaciones interpersonales, originando situaciones de conflicto e inclusive de violencia.
- b) **Concepción de la disciplina escolar:** Al margen de la importancia de la disciplina como eje de formación en valores y de autorealización personal, al interior de la institución existe contradicciones en la concepción de la disciplina escolar desde la perspectiva de los directivos, docentes, estudiantes y padres de familia. La elaboración del reglamento interno desde un enfoque punitivo y autoritario, da lugar a la manifestación de la desobediencia y la inconformidad en el momento de la aplicación de las normas. Ello da lugar a la falta de cooperación, insolencia, desobediencia, provocación, hostilidad, amenazas, alboroto, bullicio, murmuraciones, impertinencia.
- c) **Carencias en gestión de la tutoría:** La tutoría como espacio de acompañamiento al estudiante no es efectiva y no enfatiza en el carácter formativo, tampoco promueve la educación en valores y las expectativas en cuanto a la una buena convivencia y las demandas académicas. El plan de tutoría y las estrategias de intervención requieren de una elevada capacidad de implementación y conducción de las actividades por parte del equipo de TOE y los docentes tutores. Existen las orientaciones y los protocolos establecidos por el Ministerio de Educación, las cuales no se implementan de forma adecuada y oportuna. El profesor al identificar el comportamiento disruptivo de sus estudiantes o estudiante, como su responsabilidad, debe de adquirir sus propios recursos para afrontar los problemas de disrupción en el aula. Esto va implicar responsabilidad, autoridad, control y manejo de clase; de mucha importancia y trascendencia formativa para los estudiantes.
- d) **Escasa cultura de expectativas:** En el proceso del trabajo pedagógico se observa la escasa cultura de expectativas académicas en los estudiantes, se manifiesta el conformismo, la apatía y la irresponsabilidad, los cuales llevan a problemas comunicacionales y organizacionales, que se han convertido en obstáculos, generando un clima de convivencia deteriorado y nada acogedor para los propios estudiantes. A ello se ha sumado la desvaloración de la calidad de maestro a partir de su práctica cotidiana y

sobre todo con relación a la adecuada atención de las necesidades y la comprensión de sus características de cada estudiante, a partir de una concepción de la complejidad, totalidad, unicidad, inclusión, diversidad y los paradigmas de la educación en el siglo XXI.

1.4. DESCRIPCIÓN DE LA METODOLOGÍA

1.4.1. Diseño de la investigación:

La investigación es de tipo descriptivo-propositivo, que ha recurrido a la investigación acción, para lo cual ha considerado como campo de estudio a la población estudiantil y el personal docente y administrativo. En la etapa exploratoria se aplicó una encuesta pre-test a toda la población y durante la observación participativa se ha trabajado con un grupo de control seleccionado. En la etapa de evaluación de mejoras se aplicó la encuesta de convivencia de aula a una muestra aleatoria.

1.4.2. Técnica e instrumentos:

- **La encuesta:** Mediante cuestionarios formulados y aplicados a los estudiantes, indagando la percepción de los factores de la convivencia y el nivel de satisfacción sobre el modelo JEC y desempeño docente. Ficha de Evaluación de Ambiente de Aula (CES) modificada.
- **La Observación:** Mediante una ficha de observación de la gestión de convivencia escolar y la variación de actitudes, comportamientos, formas de comunicación y relaciones interpersonales de los estudiantes durante su permanencia en la I.E.
- **La entrevista:** Mediante una guía de entrevista elaborada con preguntas abiertas para indagar en los docentes sobre comunicación, comportamiento y percepción de la convivencia escolar.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

En este capítulo se realiza una descripción conceptual y gnoseológica de los referentes teóricos relacionados con el problema, estableciendo la importancia del mismo para la concepción del modelo propuesto; precisando los conceptos, definiciones y componentes con el objetivo de sustentar los fundamentos teóricos de la propuesta. También se presenta el esquema del modelo de gestión pedagógica que da idea de su estructura y los componentes, las que se describen de manera gráfica y sustentan su valor dentro del modelo en la parte de la propuesta.

2.1. MODELOS

Un modelo es un prototipo que sirve de referencia y ejemplo para todos los que diseñan y confeccionan productos de la misma naturaleza. La palabra proviene del italiano “Modello”. Según la Real Academia Española, un modelo es una representación que simboliza la perfección en todos los aspectos naturales que posee y en la forma en la que la sociedad reacciona ante ello. En la vida cotidiana vemos muchos modelos que representan diferentes acciones, lo más común es asociar el término con las personas (tanto hombre como mujeres) que desfilan por una pasarela luciendo atuendos que confeccionan diseñadores en el momento.

Un Modelo muestra características únicas que resaltan una idea, esta idea puede ser o no seguida por quienes la perciben. Un modelo representa el ingenio y la obra de una persona o de la naturaleza por sí mismo, creando una gama de características que son imitadas por los demás. Los modelos económicos son unos de los más comunes en cuanto a imitación. Un estado desarrolla por sí solo un esquema financiero en el que erario público es la clave central, las ganancias de los negocios y la renta colabora con el progreso y a muchos otros países les agrada la idea, por lo que adoptan el mismo proceso y de esta manera contribuyen con una buena negociación y acuerdos bilaterales que favorezcan ambas economías.

Al referirnos de las normas que rigen a la sociedad, estamos frente a un compendio de principios de ética y moral que van dirigidos a un grupo de personas que deben seguir un modelo de conducta y comportamiento establecido. El derecho al crear leyes está haciendo los modelos por los que las personas al relacionarse con el estado o entre sí debe cumplir. Lo mismo se aplica en escuelas, empresas e instituciones en los que el carácter de las personas y su personalidad no deben exceder a un patrón ya establecido, esto garantiza el buen funcionamiento de la relación lo que al mismo tiempo asegura el resultado que se desea obtener.

2.1.1. Modelo científico:

En ciencias puras y, sobre todo, en ciencias aplicadas, se denomina modelo científico a una representación abstracta, conceptual, gráfica o visual (ver, por ejemplo: mapa conceptual), física, de fenómenos, sistemas o procesos a fin de analizar, describir, explicar, simular (en general, explorar, controlar y predecir) esos fenómenos o procesos. Un modelo permite determinar un resultado final a partir de unos datos de entrada. Se considera que la creación de un modelo es una parte esencial de toda actividad científica.

Aun cuando hay pocos acuerdos generales acerca del uso de modelos, la ciencia moderna ofrece una colección creciente de métodos, técnicas y teorías acerca de diversos tipos de modelos. Las teorías y/o propuestas sobre la construcción, empleo y validación de modelos se encuentran en disciplinas tales como la metodología; filosofía de la ciencia, teoría general de sistemas y el campo, relativamente nuevo, de visualización científica. En la práctica, diferentes ramas o disciplinas científicas tienen sus propias ideas y normas acerca de tipos específicos de modelos (ver, por ejemplo: teoría de modelos). Sin embargo, y en general, todos siguen los principios del modelado.

Para hacer un modelo es necesario plantear una serie de hipótesis, de manera que lo que se quiere estudiar esté suficientemente plasmado en la representación, aunque también se busca, normalmente, que sea lo bastante sencillo como para poder ser manipulado y estudiado.

2.1.2. Modelo social:

Tanto desde la UNESCO, como desde la Unión Europea y desde varios centros de investigación en educación, se están proponiendo a las personas adultas marcos de acción educativa cada vez más ampliados y abiertos a las nuevas exigencias sociales.

Reflexionar sobre modelos sociales tiene sus consecuencias y sus riesgos. Un modelo social significa una forma de entender la sociedad, que nunca es neutra, que evidentemente se opone a otros que piensan otra forma de organizarse en sociedad. Es una concepción ideológica y se pone de moda en los años 90 a raíz de la publicación del libro del profesor sueco Goran Sping-Andersen titulada “Los tres mundos de bienestar”. Los modelos sociales condicionan la orientación de las políticas públicas, sus consecuencias prácticas son diferentes según el modelo social predominante en la sociedad concreta en la que vivimos (FEAPS s/f).

2.1.3. Modelo educativo:

Un modelo educativo consiste en una recopilación o síntesis de distintas teorías y enfoques pedagógicos, que orientan a los docentes en la elaboración de los programas de estudios y en la sistematización del proceso de enseñanza y aprendizaje. Es un patrón conceptual a través del cual se esquematizan las partes y los elementos de un programa de estudios. Estos modelos varían de acuerdo al periodo histórico, ya que su vigencia y utilidad depende del contexto social. Al conocer un modelo educativo, el docente puede aprender cómo elaborar y operar un plan de estudios, teniendo en cuenta los elementos que serán determinantes en la planeación didáctica. Por eso, se considera que el mayor conocimiento del modelo educativo por parte del maestro generará mejores resultados en el aula. Un modelo educativo implica:

- La concepción de la política educativa, la filosofía de la educación y la concepción teórica sobre educación.
- Pretensión de unidad de los códigos culturales y su concreción en la comunidad (participantes del hecho educativo).

2.1.4. Modelo pedagógico:

Un modelo pedagógico es una forma de concebir la práctica de los procesos formativos en una institución de educación. Comprende los procesos relativos a las cuestiones pedagógicas de cómo se aprende, cómo se enseña, las metodologías más adecuadas para la asimilación significativa de los conocimientos, habilidades y valores, las consideraciones epistemológicas en torno a la pedagogía, las aplicaciones didácticas, el currículo y la evaluación de los aprendizajes.

Todo modelo pedagógico tiene su fundamento en los modelos psicológicos sociológicos, comunicativos, antropológicos, ecológicos o gnoseológicos; desde una perspectiva del proceso de aprendizaje, de ahí lo necesario del análisis de esta relación para orientar adecuadamente la búsqueda y renovación de modelos pedagógicos. Sin embargo, el término modelo pedagógico en la literatura especializada no ha sido manejado con mucha claridad, aparece igualado a estrategia, estilo de desarrollo, campo de estudio, currículo. En los distintos proyectos educativos institucionales (PEI) de las instituciones educativas se evidencian conceptualizaciones que hacen referencia a: Visión, misión, objetivos estratégicos, plan curricular, tutoría y evaluación.

2.2. ENFOQUES:

2.2.1. Enfoque pedagógico:

Este enfoque considera que la convivencia desde su acepción social hasta la escolar es producto de la interacción de las personas bajo reglas y condicionamientos. Una mirada rápida a nuestra sociedad actual, es suficiente para advertir un complejo escenario de cambios, traspasado por luminosas ofertas de futuro. Semejante sociedad ha sido descrita por algunos entusiastas como tecnologizada, globalizada, democrática y altamente mutable; una suerte de promesa de lugar y época feliz, que emanaría especialmente de las nuevas posibilidades surgidas del actual progreso técnico (Arístegui, et al, 2017).

El Enfoque Pedagógico Humanista, posee tres principios fundamentales para asegurar una educación personalizada del educando: el primero de ellos es la singularidad que considera al ser humano como único e irrepetible; el segundo, la autonomía desarrollando en el estudiante la capacidad de elegir y hacer con responsabilidad; por último, la apertura, utilizando la comunicación y el diálogo como herramientas eficaces para una sana convivencia, construyendo una cultura de paz y fortaleciendo la democracia como modelo de sociedad.

Las propuestas modernizadoras en la educación en la última década, por ejemplo, no han sido fáciles de lograr en la medida en que inadvertidamente contienen demandas enfrentadas, dicotómicas, resistentes a la integración. Lo mismo se refleja en la problemática de la convivencia en la escuela, ésta sitúa a los actores en el formato de la responsabilidad de todos los actores concurrentes y participantes en el proceso formativo, en tanto que las exigencias de eficiencia y productividad, de orden marcadamente instrumental, remiten a la

responsabilidad de cada actor, conforme a su rol y función, pero sobre todo exigente en la expresión de valores.

Frente a este panorama, que impacta en las instituciones educativas, se ha insistido al interior de la pedagogía en la necesidad de propiciar nuevos modelos de práctica pedagógica centrados en la convivencia y la diversidad, como una respuesta valórica, con un sentido fuertemente formativo y transformador. Esta mirada de la convivencia y la diversidad, supone admitir que las actuales prácticas pedagógicas, así como la sociedad en que ocurren, no pueden seguir como están y que se necesita un cambio.

De este modo, la preocupación por la convivencia y la diversidad en el mundo de la educación, remite finalmente a un planteamiento de cambio, en la medida en que tengamos capacidad para detectar dónde y cómo cambiar. En esta perspectiva crítica y de esperanza, todo es potencialmente objeto de cuestionamiento, dado que la realidad social es producto de construcciones generadas por sujetos históricos, pertenecientes a una determinada estructura social, con valoraciones subjetivadas del mundo. Por ello, la legitimación de un saber pedagógico propio preocupado de la convivencia y la diversidad es posible a través de procesos de pensamiento reflexivo caracterizados nítidamente por el diálogo, la intersubjetividad, la participación democrática y la mediación de los conflictos. Esto hoy se viene denominando pedagogía de la convivencia.

Abordar el problema de la convivencia en la escuela remite a la lógica de la transformación social, a la búsqueda participativa y deliberada de nuevos sentidos para la convivencia humana. Propósito que aspira, finalmente, a la dignificación de la persona humana, entendiendo que innovar para mejorar la convivencia equivale a posibilitar el desarrollo de competencias básicas para vivir en sociedad y grupo, para manejar y asumir el conflicto, para lograr adecuados niveles de empoderamiento y de emancipación.

A partir de lo planteado, interesa sugerir que el contexto y el pretexto del problema de la convivencia se relacionan con la necesidad de contar con una pedagogía coherente, con una visión integrada y reflexionada de la educación y de sus posibilidades de cambio. Este no es un tema simple, si consideramos que la escuela es una institución tensionada cuando es exigida a mostrar eficiencia (rendimiento y productividad), y paralelamente se le pide que se haga cargo de la formación valórica y la convivencia humana. Es más, la escuela ha mostrado en reiteradas oportunidades una insuficiente e inoportuna relación con los

problemas sociales, culturales, políticos y económicos de la sociedad presente, convirtiéndola más bien en una institución reproductora de la sociedad y no en una instancia proactiva de cambio social.

La idea central dentro de la pedagogía actual se refiere a la necesidad de valorar y construir una pedagogía de la convivencia; esto es, una reflexión pedagógica y sistemática sobre la educación cuyo énfasis sea la convivencia en la escuela, considerando los problemas socioeducativos asociados a ella, sus efectos y factores incidentes, en la perspectiva de transformar la institución educativa y de alcanzar aprendizajes de calidad.

Esta pedagogía de la convivencia representa una articulación e integración crítica de los aportes de las Ciencias Sociales en torno al tema de la convivencia, que se nutre básicamente de los insumos que aportan las distintas comprensiones sobre la educación que se han venido instalando en la pedagogía actual en cuanto disciplina de reciente epistemologización y atravesada por conflictos de paradigmas educativos.

Una pedagogía de la convivencia lleva necesariamente implicada una didáctica propia. Ésta debe hacerse cargo de una nueva actitud formativa basada en la formación de una sociedad cuyos miembros viven la diversidad y la mutua comprensión; y que se interrogan críticamente por el valor y sentido pedagógico de los objetivos de aprendizaje, de los contenidos, de las modalidades de enseñanza y aprendizaje, de las formas de evaluación, entre otros, que resultan crecientemente más pertinentes y coherentes con esta nueva actitud formativa. En este sentido, una pedagogía de la convivencia debe entenderse como una suerte de cruce de caminos en cuyas intersecciones, avenidas y caminos laterales deben encontrarse las siguientes ideas pedagógicas:

- Carácter social de la relación pedagógica
- El currículo escolar y sus dimensiones latentes.
- Carácter intersubjetivo de la relación pedagógica.
- Conflicto y realidad social.
- Relación pedagógica y diversidad.
- La metacognición y sus alcances institucionales.
- La convivencia como un fin pedagógico.
- La actitud formativa como vínculo entre la diversidad y la convivencia.

Dentro de este enfoque se enmarca el discurso pedagógico Martiano que tiene como fundamento la convivencia ciudadana, los valores cívicos y culturales. Este es el motor para alcanzar la libertad, el ejercicio pleno de los derechos ciudadanos y alcanzar el progreso. La buena convivencia les garantiza a los ciudadanos “el derecho de todos los hombres a su legítimo acceso, posesión y disfrute de sus recursos, su tierra soberana y libre y, por supuesto, del conocimiento de sí mismo como individuo; que, a través de la reflexión de su propio desarrollo integral, propicie, de igual manera, el desarrollo de la sociedad a la que pertenece y que está en la obligación social y moral de transformar e innovar continuamente” (Quintana 2010).

2.2.2. Enfoque humanista:

Muy ligado a la consideración de la naturaleza humana, por ello su preocupación se orienta a la formación integral: Es la formación del ser humano que lo conduce al desarrollo de todos los aspectos (conocimientos, actitudes, habilidades y valores) en el plano intelectual, humano, social y profesional, como resultado de influencias intencionales. Como señala Rassam J. "Se educa por lo que se es, más por lo que se dice; se enseña también lo que se es más que lo que se sabe" (Paiba, s/f).

La educación del futuro deberá ser una enseñanza fundamental y universal centrada en la condición humana. Es preciso que los educandos se reconozcan en su humanidad común y al mismo tiempo, reconozcan la diversidad cultural inherente a todo lo humano. (Morin, 2011).

Dentro del enfoque humanista existe la prioridad de humanizar la educación, considerando que el primer camino que la escuela debe recorrer, es humanizar a la persona haciendo de cada aula un laboratorio de humanidad. El problema que más indigna a la sociedad de hoy es la falta de calidad humana, que muestra a diario la violación de los derechos humanos, el desprecio a la vida, la violencia, el secuestro, el terrorismo, las guerras, el hambre, la exclusión, la alienación consumista, la corrupción política y el sinsentido de los programas que irradian la Tv y la prensa. Todo ello representa para los educadores un escenario negativo a la esforzada labor pedagógica y que profesionalmente sufren el desgaste lento de la indignación y la impotencia, que nos hace recordar el pensamiento de M. Gandhi: “Creer en algo y no vivirlo es deshonesto”.

Asume como eje de trabajo, las potencialidades innatas del educando con el objetivo de desarrollar al máximo la individualización -que no significa formarlo aisladamente-, sino formar a la persona como totalidad del proceso de enseñanza - aprendizaje. En otras palabras, humanizar al hombre más allá de cualquier avance cuantitativo, privilegiando, por lo tanto, el desarrollo cualitativo que le permita transformar el entorno en el que vive y asegurarse una mejor calidad de vida. Al respecto, agrega Cardona: "El ser humano está constituido ontológicamente por su esencia racional, pero se auto constituye éticamente mediante su obrar libre que va conformando su modo de ser propio, su carácter, su ethos". Esto no es fácil, pero tampoco imposible más aún si consideramos nuestra heterogénea realidad peruana, que afronta históricamente problemas medulares como la corrupción, la inequidad y la violencia social que ha crecido de forma alarmante en esta última década. Este es nuestro reto como país y en medio de esas circunstancias la escuela esta llamada a contribuir en la visión de futuro de nuestro Perú, a través de la formación de personas con un enorme sentido de responsabilidad social y esto sólo es posible con una auténtica y sólida educación en valores y un comportamiento ético que tome en serio a las personas en su dignidad, en sus aspiraciones; es decir como un todo.

Este enfoque asume que la educación como principio y fin de todo lo humano. El fin de la educación es el de hacer a la persona consciente de sí misma; la cuestión no es aprender muchas cosas sino de conocerse así mismo. Gusdorf nos dice que "la educación tiene por misión esencial la formación de la personalidad y que, dado que ésta formación atañe a las posiciones fundamentales del hombre frente al mundo y frente así mismo, no es cuestión de conocimientos intelectuales, de memoria, sino de opciones morales y de elección de valores". Y el fin de la educación es el de promover el advenimiento de la humanidad en el hombre, promotora de su socialización y su humanización, organizada en función a la experiencia espiritual y política fundamental de él mismo y con visión de una sociedad educadora.

El enfoque hace hincapié en las relaciones personales, el respeto, la democracia o el afecto. Vivimos hoy la fase de la humanidad en que se nos plantea el reto de la dimensión ecológica y de la sociedad del conocimiento. Estamos inmersos en complejos procesos interactivos, que transmutan las clásicas categorías de espacio y tiempo. La humanidad se descubre como habitante de un mismo lugar, el mismo planeta tierra, nuestra casa común. Los avances de las ciencias de la tierra y de la vida transforman nuestra cosmovisión, nuestra imagen del universo y de la percepción de nuestra misión del ser humano dentro de entorno ecológico.

Frente a la importancia de las relaciones y de las interacciones y, también, frente a la desigualdad y la exclusión generada por este nuevo modelo de sociedad, necesitamos revisar el concepto de educación de acuerdo con la nueva visión del mundo para que pueda superar la estructura de la actividad educativa incapaz de crear un espacio generador de personas que aprendan no sólo conocimientos sino el arte de vivir felices en una sociedad incluyente. Ésta será una educación democrática, abierta, educadora y que fomente la participación igualitaria de todos los miembros de la comunidad educativa configurando personas críticas e involucradas con las mejoras que requiere nuestra sociedad. Por lo tanto, la propia pedagogía tiene que adaptarse a las nuevas necesidades de esa sociedad de la información que no son otras que las que priorizamos para nosotros mismos, pues son los sueños de todas las personas que tienen el afán de vivir bien y felices.

2.2.3. Enfoque psicológico

La educación desde la percepción de la Psicología y en torno a la convivencia se viene dando en un escenario de insatisfacción, desconcierto, desmotivación, y en un contexto de problemas de disciplina y violencia escolar. Estos hechos percibidos socialmente, requieren que la Psicología Educativa sea una de las disciplinas fundamentales dentro de la Pedagogía y uno de los pilares en el proceso de formación del ser humano, en el entendido de que los comportamientos humanos no están determinados por la herencia biológica, más bien determinados por el entorno, tal como sostienen el Psicólogo Kurt Lewin en su Teoría del campo y Bremler en la teoría de la ecología del comportamiento, quienes comparten algunas consideraciones acerca del conjunto de las relaciones que se suscitan en un ambiente como factores determinantes del comportamiento humano. Por ello, la convivencia es asunto que conlleva a aprender a relacionarnos en entorno social, cultural y afectivo en el que vivimos y en segundo lugar, aprender a convivir para el desarrollo individual y social de cada persona.

2.3. BASES TEÓRICAS:

2.3.1. Teoría de desarrollo psicosocial de Erik Erikson

Erik Erikson a partir de la reinterpretación de las fases psicosexuales desarrolladas por Sigmund Freud ideó la teoría del desarrollo psicosocial en las cuales subrayó los aspectos sociales de cada una de ellas en cuatro facetas principales:

- Enfatización en la comprensión del ‘yo’ como una fuerza intensa, como una capacidad organizadora de la persona, capaz de reconciliar las fuerzas sintónicas y distónicas, así como de resolver las crisis derivadas del contexto genético, cultural e histórico de cada persona.
- Poner en relieve las etapas de desarrollo psicosexual de Sigmund Freud, integrando la dimensión social y el desarrollo psicosocial.
- Proposición del concepto de desarrollo de la personalidad desde la infancia a la vejez, relacionado con el desarrollo de las competencias.
- Investigación acerca del impacto de la cultura, de la sociedad y de la historia en el desarrollo de la personalidad.

El concepto medular de la Teoría de Erickson es la identidad de ego (Craig, 2001) que se refiere a la sensación fundamental de lo que somos como individuos en cuanto al autoconcepto y la imagen personal. Una parte de nosotros se basa en la cultura en la que crecemos y comienza por las interacciones con quienes nos cuidan durante la infancia y sigue con las que tenemos con otras personas fuera del hogar conforme crecemos y maduramos. El individuo percibe sus experiencias como una realidad y reacciona a sus percepciones. Su experiencia es su realidad; en consecuencia, la persona tiene más conciencia de su propia realidad que cualquier otro, porque nadie mejor que él conoce su marco interno de referencia. La persona interactúa con su realidad en términos de esta tendencia a la actualización. Su conducta es el intento del organismo, dirigido a un fin, para satisfacer la necesidad de ser en el marco de la realidad, tal como la persona la percibe.

Por eso, un adolescente se vuelve tímido y sensible pero también puede manifestar impulsos agresivos; puede permanecer en un continuo conflicto de valores, actitudes, ideologías y de estilo de vida; y puede estar predispuesto a adoptar conductas extremas de rebeldía hacia lo establecido. La sensibilidad del adolescente ante las influencias del ambiente en esta etapa, es diferente en cada persona y en cada cultura (Muus, 2001).

2.3.1.1. Características de la teoría de Erikson

Erikson propone que cada una de las etapas vitales da pie al desarrollo de una serie de competencias. Y si en cada una de las nuevas etapas de la vida la persona ha logrado la competencia correspondiente a ese momento vital, esa persona experimentará una sensación de dominio que Erikson conceptualiza como fuerza del ego. Haber adquirido la competencia ayuda a resolver las metas que se presentarán durante la siguiente etapa vital. Por otra parte, cada una de las etapas se ven determinadas por un conflicto que permite el desarrollo individual. Cuando la persona logra resolver cada uno de los conflictos, crece psicológicamente. En la resolución de estos conflictos la persona halla un gran potencial para el crecimiento, pero por otra parte también un gran potencial para el fracaso si no se logra superar el conflicto propio de esa etapa vital.

2.3.1.2. Estadios psicosociales establecidos por Erickson

1) Confianza y desconfianza

Este estadio transcurre desde el nacimiento hasta los dieciocho meses de vida y depende de la relación o vínculo que se haya creado con la madre. La relación con la madre determinará los futuros vínculos que se establecerán con las personas a lo largo de su vida. Es la sensación de confianza, vulnerabilidad, frustración, satisfacción, seguridad, etc. la que puede determinar la calidad de las relaciones.

2) Autonomía, vergüenza y duda

Este estadio empieza desde los 18 meses hasta los 3 años de vida del niño. Durante este estadio el niño emprende su desarrollo cognitivo y muscular, cuando comienza a controlar y ejercitar los músculos que se relacionan con las excreciones corporales. Este proceso de aprendizaje puede conducir a momentos de dudas y de vergüenza. Asimismo, los logros en esta etapa desencadenan sensación de autonomía y de sentirse como un cuerpo independiente.

3) Iniciativa y culpa

Este estadio va desde los 3 hasta los 5 años de edad. El niño empieza a desarrollarse muy rápido, tanto física como intelectualmente. Crece su interés por relacionarse con otros niños,

poniendo a prueba sus habilidades y capacidades. Los niños sienten curiosidad y es positivo motivarles para desarrollarse creativamente. En caso de que los padres reaccionen negativamente a las preguntas de los niños o a la iniciativa de éstos, es probable que les genere sensación de culpabilidad.

4) Laboriosidad e inferioridad

Este estadio se produce entre los 6-7 años hasta los 12 años. Los niños muestran un interés genuino por el funcionamiento de las cosas e intentan llevar a cabo muchas actividades por sí mismos, con su propio esfuerzo y poniendo en uso sus conocimientos y habilidades. Por esa razón es tan importante la estimulación positiva que pueda ofrecerle la escuela, en casa o por el grupo de iguales. Éste último comienza a adquirir una relevancia trascendental para ellos. En el caso de que esto no sea bien acogido o sus fracasos motiven las comparaciones con otros, el niño puede desarrollar cierta sensación de inferioridad que le hará sentirse inseguro frente a los demás.

5) Exploración de la identidad y difusión de identidad

Este estadio tiene lugar durante la adolescencia. En esta etapa, la pregunta que se formula de forma insistente es ¿quién soy? Los adolescentes empiezan a mostrarse más independientes y a tomar distancia de los padres. Prefieren pasar más tiempo con sus amigos y comienzan a pensar en el futuro y a decidir qué quieren estudiar, en qué trabajar, dónde vivir, etc. La exploración de sus propias posibilidades se produce en esta etapa. Comienzan a apuntalar su propia identidad basándose en las experiencias vividas. Esta búsqueda va a causar que en múltiples ocasiones se sientan confusos acerca de su propia identidad.

6) Intimidad frente al aislamiento

Este estadio comprende desde los 20 años hasta los 40, aproximadamente. La forma de relacionarse con otras personas se modifica, el individuo empieza a priorizar relaciones más íntimas que ofrezcan y requieran de un compromiso recíproco, una intimidad que genere una sensación de seguridad, de compañía, de confianza. Si se evade este tipo de intimidad, uno puede estar rozando la soledad o el aislamiento, situación que puede acabar en depresión.

7) Generatividad frente al estancamiento

Este estadio transcurre entre los 40 hasta los 60 años. Es un lapso de la vida en el que la persona dedica su tiempo a su familia. Se prioriza la búsqueda de equilibrio entre la

productividad y el estancamiento; una productividad que está vinculada al futuro, al porvenir de los suyos y de las próximas generaciones, es la búsqueda de sentirse necesitado por los demás, ser y sentirse útil. El estancamiento es esa pregunta que se hace el individuo: ¿qué es lo que hago aquí si no sirve para nada?; se siente estancado y no logra canalizar su esfuerzo para poder ofrecer algo a los suyos o al mundo.

8) Integridad del yo frente a la desesperación

Este estadio se produce desde los 60 años hasta la muerte. Es un momento en el que el individuo deja de ser productivo, o al menos no produce tanto como era capaz anteriormente. Una etapa en la que la vida y la forma de vivir se ven alteradas totalmente, los amigos y familiares fallecen, uno tiene que afrontar los duelos que causa la vejez, tanto en el propio cuerpo como en el de los demás.

2.3.2. Teoría humanista de Karl Rogers

Rogers resaltó la tendencia del organismo hacia el crecimiento personal. Su teoría se basa en los siguientes postulados:

- Visión holista y optimista del ser humano.
- El objetivo de la psicología humanista es comprender y mejorar la personalidad.
- Todas las personas tienen un potencial de crecimiento y el fin de la persona es el desarrollo de sus capacidades positivas.
- El eje vertebrador del comportamiento son los procesos motivacionales.

Para Rogers lo que diferencia a una persona sana de otra desadaptada es la calidad de la relación entre sus ideales, valores, expectativas, intereses (su yo) y su experiencia. La personalidad madura y equilibrada es el resultado del proceso de autorrealización, del proceso de convertirse en persona. Esto supone cultivarse, crecer y madurar en armonía. Luego, aunque pueda parecer un proyecto a largo plazo, no es así, significa saber vivir el presente.

La autorrealización no es un fin sino un proceso: es saber disfrutar de la vida; aceptarse sin apartar la posibilidad de cambiar; valorar lo que uno piensa y siente; ser independiente, valorar las relaciones con los demás sin someterse a sus expectativas, resolver adecuadamente los conflictos; y además, es aceptar la responsabilidad de la propia vida.

Las bases morales y éticas de las relaciones humanas:

Es otro factor del sistema de relaciones humanas en la sociedad. La institución educativa y su contexto constituyen espacios donde interactúan personas con diferentes culturas, diversas concepciones de moral y ética; y sobre todo diversas formas de pensamiento, valores y actitudes. Esta naturalidad regular para nuestro caso peruano tiene que plasmarse desde una visión de la evolución y desarrollo de nuestra sociedad como parte de la aldea global.

- La moral: son reglas sobre la conducta individual y social de las personas. Aseguran el bien y evitan el mal.
- Comportamiento ético: Es la conducta sobre normas sociales generalmente aceptadas respecto de acciones benéficas y dañinas. Crea confianza.
- Ética Profesional: Esta implícita en todas las profesiones pues las personas se relacionan directa o indirectamente con otros seres humanos. Es el cumplimiento de los deberes que a cada cual se le presentan según la posición que ocupe en la vida y que están dados por el grado de compromiso y conciencia moral que se tenga con respecto a la profesión. Es actuar moralmente según los principios positivos de una sociedad libre, equilibrada y aceptable desde el punto de vista moral. El valor de una profesión se mide por el grado de servicio que hagamos al bienestar general. El verdadero sustento de una profesión es la condición de personas.

2.3.3. Teoría del aprendizaje social de Albert Bandura

Albert Bandura centró su estudio sobre los procesos de aprendizaje en la interacción que se da entre el aprendiz y el entorno social. Mientras que los psicólogos conductistas explicaban la adquisición de nuevas habilidades y conocimientos mediante una aproximación gradual basada en varios ensayos con reforzamiento, Bandura intentó explicar por qué los sujetos que aprenden unos de otros pueden ver cómo su nivel de conocimiento da un salto cualitativo importante de una sola vez, sin necesidad de muchos ensayos. Bandura dice que los conductistas, subestiman la dimensión social del comportamiento reduciéndola a un esquema según el cual una persona influye sobre otra y hace que se desencadenen mecanismos de asociación en la segunda. Ese proceso no es interacción, sino más bien un envío de paquetes de información de un organismo a otro. Por eso, la Teoría del Aprendizaje Social propuesta por Bandura incluye el factor conductual y el factor cognitivo, dos componentes sin los cuales no pueden entenderse las relaciones sociales. Ese ser social,

además, se va haciendo poco a poco a través de la interacción con los otros, en un proceso continuo de socialización. Así, el proceso de socialización será el proceso de aprendizaje de: a) las conductas sociales consideradas adecuadas dentro del contexto donde se encuentra el individuo en desarrollo junto con b) las normas y valores que rigen esos patrones conductuales (Yubero, s/f).

Bandura (1973, 1989) considera la conducta agresiva como un tipo de conducta social que se adquiere y mantiene al igual que cualquier otro tipo de aprendizaje social, utilizando el aprendizaje observacional y el refuerzo directo. Así, las conductas agresivas se mantienen y llegan a transformarse en hábitos, cuando proporcionan algún tipo de beneficio a quien las lleva a cabo. Estos hábitos agresivos perduran porque permiten el logro de determinadas metas, como detener el comportamiento agresivo de otros, el reconocimiento de sus pares. Según la teoría de aprendizaje social, la conducta agresiva se adquiere bajo condiciones de modelamiento y por experiencias directas, resultando de los efectos positivos y negativos que producen las acciones, mediados por las cogniciones sobre ellos.

No obstante, es difícil interpretar las condiciones naturales de ocurrencia y de aprendizaje de la agresión, debido a la diversidad de modelos a los que los individuos están expuestos, los cuales pueden ser: a) la agresión modelada y reforzada por miembros de la familia; b) el medio cultural en que viven las personas y con quienes se tiene contactos repetidos; y, c) el modelamiento simbólico que proveen los medios de comunicación, especialmente la televisión.

Bandura consideró que esto era un poquito simple para el fenómeno de agresión que observaba en los adolescentes y por tanto decidió añadir un poco más a la fórmula. Sugirió que el ambiente causa el comportamiento; cierto, pero que el comportamiento causa el ambiente también, definió este concepto con el nombre de “determinismo recíproco”, el mundo y el comportamiento de una persona se causan mutuamente. Más tarde, fue un paso más allá; empezó a considerar a la personalidad como una interacción entre tres “cosas”: el ambiente, el comportamiento y los procesos psicológicos de la persona.

El aprendizaje por la observación o modelado y la auto-regulación, considera la interacción de tres elementos: ambiente, factor cognitivo y el refuerzo.

Aprendizaje por la observación o modelado

A través del experimento “los estudios del muñeco bobo” aparentemente con poco de aportación en principio, demostró que los niños cambiaron su comportamiento sin que hubiese inicialmente un refuerzo dirigido a explotar dicho comportamiento y aunque esto no parezca extraordinario para cualquier padre, maestro o un observador casual de niños, no encajaba muy bien con las teorías de aprendizaje conductuales estándares. Bandura llamó al fenómeno aprendizaje por la observación o modelado, llevando a cabo un largo número de variaciones sobre el estudio en cuestión; el modelo era recompensado o castigado de diversas formas y de diferentes maneras; los niños eran recompensados por sus imitaciones; el modelo se cambiaba por otro menos atractivo o menos prestigioso y así sucesivamente.

Bandura a través de sus experimentos pudo establecer que existen ciertos pasos envueltos en el proceso de modelado y éstos son:

1) Atención: Si vas a aprender algo, necesitas estar prestando atención. De la misma manera, todo aquello que suponga una perturbación a la atención, resultará en un detrimento del aprendizaje. Si por ejemplo, estás adormitado, enfermo, nervioso, drogado o incluso “hiper”, aprenderás menos bien. Igualmente ocurre si estás distraído por un estímulo competitivo. alguna de las cosas que influye sobre la atención tiene que ver con las propiedades del modelo. Si el modelo es colorido y dramático, por ejemplo, prestamos más atención. Si el modelo es atractivo o prestigioso o parece ser particularmente competente, prestaremos más atención. Y si el modelo se parece más a nosotros, prestaremos más atención. Este tipo de variables encaminó a Bandura hacia el examen de la televisión y sus efectos sobre los niños.

2) Retención: Ser capaces de retener o recordar aquello a lo que se ha prestado atención. Aquí es donde la imaginación y el lenguaje entran en juego; guardamos lo que hemos visto hacer al modelo en forma de imágenes mentales o descripciones verbales. Una vez “archivados”, podemos hacer resurgir la imagen o descripción de manera que podamos reproducirlas con nuestro propio comportamiento.

3) Reproducción: Traducir las imágenes o descripciones al comportamiento actual, lo primero es ser capaces de reproducir el comportamiento. Otra cuestión importante con respecto a la reproducción es que nuestra habilidad para imitar mejor es la práctica de los comportamientos envueltos en la tarea. Y otra cosa más, nuestras habilidades mejoran ¡aún

con el solo hecho de imaginarnos haciendo el comportamiento! Muchos atletas, por ejemplo, se imaginan el acto que van a hacer antes de llevarlo a cabo.

4) Motivación: Bandura menciona un número de motivos:

- **Refuerzo pasado**, como el conductismo tradicional o clásico.
- **Refuerzos prometidos**, (incentivos) que podamos imaginar.
- **Refuerzo vicario**, la posibilidad de percibir y recuperar el modelo como reforzador.

Estos motivos señalados han sido tradicionalmente considerados como aquellas cosas que “causan” el aprendizaje. Bandura por otra parte considera las motivaciones negativas, las cuales dan motivo para no imitar:

- **Castigo pasado.**
- **Castigo prometido** (amenazas)
- **Castigo vicario.**

Bandura dice que el castigo en sus diferentes formas no funciona tan bien como el refuerzo y, de hecho, tiene la tendencia a volverse contra nosotros.

Autorregulación

La autorregulación es controlar nuestro propio comportamiento, es la otra piedra angular de la personalidad humana. En este caso, Bandura sugiere tres pasos:

1) Auto-observación. Nos vemos a nosotros mismos, nuestro comportamiento y cogemos pistas de ello.

2) Juicio. Comparamos lo que vemos con un estándar. Por ejemplo, podemos comparar nuestros actos con otros tradicionalmente establecidos, tales como “reglas de etiqueta”. O podemos crear algunos nuevos, como “leeré un libro a la semana”. O podemos competir con otros, o con nosotros mismos.

3) Auto-respuesta. Si hemos salido bien en la comparación con nuestro estándar, nos damos respuestas de recompensa a nosotros mismos. Si no salimos bien parados, nos daremos auto-respuestas de castigo. Estas auto-respuestas pueden ir desde el extremo más obvio, decirnos

algo malo o trabajar hasta tarde, hasta el otro más encubierto, de sentimientos de orgullo o vergüenza.

Un concepto muy importante en psicología que debe entenderse bien con la autorregulación es el auto-concepto, mejor conocido como autoestima. Si a través de los años, vemos que hemos actuado más o menos de acuerdo con nuestros estándares y hemos tenido una vida llena de recompensas y alabanzas personales, tendremos un auto-concepto agradable, autoestima alta. Si, de lo contrario, nos hemos visto siempre como incapaces de alcanzar nuestros estándares y castigándonos por ello, tendremos un pobre auto-concepto, autoestima baja.

Los psicólogos conductistas consideran al refuerzo como efectivo y al castigo como algo lleno de problemas. Lo mismo ocurre con el auto-castigo. Bandura ve tres resultados posibles del excesivo auto-castigo:

- **Compensación.** Por ejemplo, un complejo de superioridad y delirios de grandeza.
- **Inactividad.** Apatía, aburrimiento, depresión.
- **Escape.** Drogas y alcohol, fantasías televisivas o incluso el escape más radical, el suicidio.

Lo anterior tiene cierta semejanza con las personalidades insanas de las que hablaban Adler y Horney; el tipo agresivo, el tipo sumiso y el tipo evitativo respectivamente, dentro del enfoque de la formación de disciplina positiva.

Las recomendaciones de Bandura para las personas que sufren de auto-conceptos pobres surgen directamente de los tres pasos de la autorregulación:

- **La auto-observación.** ¡conócete a ti mismo! Asegúrate de que tienes una imagen precisa de tu comportamiento.
- **Los estándares.** Asegúrate de que tus estándares no están situados demasiado alto. No nos embarquemos en una ruta hacia el fracaso. Sin embargo, los estándares demasiado bajos carecen de sentido.
- **La auto-respuesta.** Utiliza recompensas personales, no auto-castigos. Celebra tus victorias, no lidies con tus fallos.

2.3.4. Teoría del desarrollo de la moral de Lawrence Kohlberg

Kohlberg comparte con Piaget la creencia en que la moral se desarrolla en cada individuo pasando por una serie de fases o etapas. Estas etapas son las mismas para todos los seres humanos y se dan en el mismo orden, creando estructuras que permitirán el paso a etapas posteriores (Kohlberg, 1984). Sin embargo, no todas las etapas del desarrollo moral surgen de la maduración biológica como en Piaget, estando las últimas ligadas a la interacción con el ambiente. El desarrollo biológico e intelectual es, según esto, una condición necesaria para el desarrollo moral, pero no suficiente. Además, según Kohlberg, no todos los individuos llegan a alcanzar las etapas superiores de este desarrollo.

El paso de una etapa a otra se ve en este autor como un proceso de aprendizaje irreversible en el que se adquieren nuevas estructuras de conocimiento, valoración y acción. Estas estructuras son solidarias dentro de cada etapa, es decir, actúan conjuntamente y dependen las unas de la puesta en marcha de las otras. Kohlberg no encuentra razón para que, una vez puestas en funcionamiento, dejen de actuar, aunque sí acepta que se produzcan fenómenos de desajuste en algunos individuos que hayan adquirido las estructuras propias de la etapa de un modo deficiente. En este caso los restos de estructuras de la etapa anterior podrían actuar aún, dando la impresión de un retroceso en el desarrollo.

Kohlberg extrajo las definiciones concretas de sus etapas del desarrollo moral de la investigación que realizó con niños y adolescentes de los suburbios de Chicago, a quienes presentó diez situaciones posibles en las que se daban problemas de elección moral entre dos conductas. El análisis del contenido de las respuestas, el uso de razonamientos y juicios, la referencia o no a principios, etc. -se analizaron treinta factores diferentes en todos los sujetos- fue la fuente de la definición de las etapas. Posteriormente, y para demostrar que estas etapas eran universales, Kohlberg realizó una investigación semejante con niños de una aldea de Taiwan, traduciendo sus dilemas morales al chino y adaptándolos un poco a la cultura china.

Según Kohlberg el desarrollo moral comienza con la etapa cero, donde se considera bueno todo aquello que se quiere y que gusta al individuo por el simple hecho de que se quiere y de que gusta. Y para estudiar el desarrollo moral, utilizó una serie de dilemas morales que presentó a los participantes. Un ejemplo es la siguiente:

En Europa, una mujer estaba a punto de morir de cáncer. Existía un medicamento que los médicos pensaban que podría salvarla. Se trataba de un tipo de radio que un farmacéutico de esa misma ciudad había descubierto recientemente. El medicamento era costoso de fabricar, pero el farmacéutico cobraba diez veces más de lo que costaba fabricarlo. Pagaba 200 dólares por el radio y cobraba 2 000 dólares por una dosis pequeña del medicamento. El marido de la mujer enferma, Heinz, acudió a cada persona que conocía para pedirle prestado el dinero, pero solamente pudo reunir unos 1 000 dólares, que era mitad de lo que costaba. Le dijo al farmacéutico que su esposa se estaba muriendo y le pidió que se lo vendiera más barato o le dejara pagar más adelante. Pero el farmacéutico respondió: “No, yo descubrí el medicamento y voy a hacer dinero con él”. Heinz se sintió desesperado e irrumpió en el almacén del hombre para robar el medicamento para su esposa. ¿Debería el marido haber hecho eso? (Kohlberg, 1963, p. 19)

Nivel I. Moralidad preconventional (hasta los 9 años)

Etapla 1. Orientación hacia la obediencia y el castigo: En esta el niño/a asume que autoridades poderosas transmiten un sistema de reglas fijas que él debe obedecer sin cuestionar. Al dilema de Heinz, el niño dice típicamente que Heinz no debería haber robado la droga porque “está contra la ley” o “es malo robar”, como si esto fuera lo único que importara. Cuando se le pide que explique por qué, el niño responde generalmente en términos de las consecuencias implicadas, explicando que robar es malo “Porque te castigan” (Kohlberg, 1958). Aunque la gran mayoría de los niños en la etapa 1 se opone al robo de Heinz, sigue siendo posible que algún niño apoye esa acción y todavía emplee el razonamiento de la etapa 1.

Kohlberg llama a la etapa 1 pensamiento “preconventional” porque los niños todavía no hablan como miembros de la sociedad. En lugar de eso, ven la moralidad como algo externo a sí mismos, como algo que los adultos les dicen que deben hacer.

Etapla 2. Individualismo e intercambio: Los niños reconocen en esta etapa que no existe una sola visión correcta que es dada por las autoridades. Tienen diversos puntos de vista. Algunos dirán que Heinz, considera correcto robar el medicamento, pero el farmacéutico no. Puesto que todo es relativo, cada persona es libre de perseguir sus propios intereses. Un niño dijo que Heinz podía robar la droga si quisiera que viviera su esposa, pero que no tendría que hacerlo si deseaba casarse con alguien más joven y atractiva (Kohlberg, 1963). Otro dijo

que Heinz podría robarlo porque "Quizás tenía niños y necesitaba a alguien en la casa que se ocupase de ellos. Pero quizás no debería robarlo porque puede ser que lo metan en la cárcel durante más años de los que él podría soportar". (Colby y Kauffman. 1983). Por tanto, lo correcto para Heinz, es lo que favorece sus propios intereses.

Los niños en ambas etapas, 1 y 2, hablan del castigo. Sin embargo, lo perciben de modo diferente. En la etapa 1 el castigo está vinculado a la conducta incorrecta; el castigo prueba que la desobediencia es incorrecta. En la etapa 2, en cambio, el castigo es simplemente un riesgo que uno desea naturalmente evitar. Aunque las respuestas de la etapa 2 suenan a veces amorales, tienen cierto sentido de la acción correcta. Se trata de una noción del intercambio justo. La filosofía subyacente es de intercambio de favores: "Si tú haces esto por mí, yo hago esto por ti". Al escuchar la historia de Heinz, los individuos dicen a menudo que Heinz actuó correctamente al robar la droga porque el farmacéutico estaba poco dispuesto a hacer un trato justo; él "intentaba estafar a Heinz"; o bien pueden decir que debe robar por su esposa "porque ella puede que le devuelva el favor algún día" (Gibbs, 1983).

Los niños y niñas en la etapa 2 todavía razonan en el nivel preconventional porque hablan como individuos aislados más que como miembros de la sociedad. Ven a individuos intercambiando favores, pero todavía no hay identificación con los valores de la familia o de la comunidad.

Nivel II. Moralidad convencional (desde los 9 años hasta la adolescencia)

Etapas 3. Buenas relaciones interpersonales: Los niños en esta etapa creen que la gente debe atenerse a las expectativas de la familia y de la comunidad y comportarse correctamente. Comportarse correctamente significa tener buenas intenciones y sentimientos interpersonales, como amor, empatía, confianza y preocupación por los demás. Heinz, suelen decir, hizo bien al robar el medicamento porque "era un buen hombre por querer salvarla" y "sus intenciones eran buenas: salvar la vida a alguien que ama." Incluso si Heinz no amaba a su esposa, estas personas dicen a menudo que debe robar el medicamento porque "No creo que ningún marido deba quedarse sentado mirando como muere su esposa" (Gibbs, 1983; Kohlberg, 1958).

Si los motivos de Heinz eran buenos, los del farmacéutico eran malos. El farmacéutico, dicen los sujetos de la etapa 3, era "egoísta," "codicioso," e "interesado solamente en sí mismo, no

en otra vida." A veces, los entrevistados se enfadan tanto con el farmacéutico que dicen que deberían meterlo en la cárcel (Gibbs, 1983). Una respuesta típica de la etapa 3 es la de Don, de 13 años de edad: "Realmente era culpa del farmacéutico, él era injusto, intentando cobrar excesivamente y dejando a alguien morir. Heinz amaba a su esposa y deseaba salvarla. Pienso que cualquier persona lo haría. No creo que lo metan en la cárcel. El juez miraría todos los puntos de vista, y se daría cuenta de que el farmacéutico cobraba demasiado. (Kohlberg, 1963)

Vemos que Don define la situación en función de los rasgos de carácter y motivos de los implicados. Habla del marido cariñoso, del farmacéutico injusto, y del juez comprensivo. Su respuesta merece la etiqueta de "moralidad convencional" porque supone que la actitud expresada sería compartida por toda comunidad: "cualquiera haría bien al hacer lo que hizo Heinz" (Kohlberg, 1963). Como vemos, se da un cambio de la obediencia incuestionable a una perspectiva relativista y a una preocupación por los buenos motivos.

Etapas 4. Mantener el orden social: El razonamiento de la etapa 3 funciona mejor en relaciones que implican a dos personas, como los miembros de la familia o los amigos cercanos, donde uno puede hacer un verdadero esfuerzo para llegar a conocer los sentimientos y necesidades de los demás e intenta ayudar.

En la etapa 4, en cambio, la persona se preocupa más por la sociedad como un todo. Ahora el énfasis está en obedecer las leyes, respetar la autoridad, y la ejecución de los deberes para mantener el orden social. En respuesta a la historia de Heinz, muchos dicen que entienden que los motivos de Heinz eran buenos, pero no pueden perdonar el robo. ¿Qué sucedería si comenzamos todos a romper las leyes siempre que sintiéramos que tenemos una buena razón? El resultado sería el caos; la sociedad no podría funcionar. Como explica una persona: "yo no deseo sonar como Spiro Agnew", ley y orden y agitar la bandera, pero si todos hicieran lo que desean hacer, estableciendo sus propias creencias respecto a lo que es correcto e incorrecto, sólo tendríamos caos. La única cosa que pienso que tenemos en la civilización hoy en día es cierta clase de estructura legal que la gente sigue. La sociedad necesita un marco que centralice. (Gibbs, 1983)

En la etapa 4, las personas toman las decisiones morales desde la perspectiva de la sociedad como un todo, piensan como miembros totalmente integrados en la sociedad (Colby y Kohlberg, 1983, p. 27)

Los niños de la etapa 1 también se oponen a robar porque rompe la ley. Superficialmente, las personas de la etapa 1 y la 4 están dando la misma respuesta, así que aquí vemos porqué Kohlberg insiste en que debemos profundizar en el razonamiento que existe detrás de la respuesta. Los niños de la etapa 1 dicen que "está mal robar" y que "está contra la ley," pero no pueden exponer nada más, excepto decir que el robar puede llevar a una persona a la cárcel.

Las personas de la etapa 4, en cambio, tienen un concepto de la función que tienen las leyes dentro de la sociedad como un todo; un concepto que va más mucho más lejos que el de los niños de la etapa 1. Las personas desean preservar el funcionamiento de la sociedad. Sin embargo, una sociedad que funciona como una seda no es necesariamente una buena sociedad. Una sociedad totalitaria puede estar bien organizada, pero es apenas el ideal moral.

Nivel III. Moralidad postconvencional

Etapa 5. Contrato social y derechos individuales: En la etapa 5, las personas comienzan a preguntarse, "¿Qué hace que una sociedad sea buena?" Comienzan a pensar sobre la sociedad de una manera muy teórica, distanciándose de su propia sociedad y considerando los derechos y los valores que una sociedad debería mantener. Entonces evalúan las sociedades existentes en términos de estas consideraciones anteriores.

Los entrevistados de la etapa 5 creen básicamente que una buena sociedad se concibe mejor como un contrato social en el cual las personas trabajan libremente por el bienestar de todos. Reconocen que diversos grupos sociales dentro de una sociedad tendrán diversos valores, pero creen que toda persona racional convendría en dos puntos. Primero, todos desean ciertos derechos fundamentales, tales como la libertad y la vida. En segundo lugar, desean procedimientos democráticos para cambiar leyes injustas y para mejorar la sociedad.

En respuesta al dilema de Heinz, estas personas dejan claro que generalmente no están a favor de romper las leyes; las leyes son contratos sociales que acordamos mantener hasta que podamos cambiarlos por medios democráticos. Sin embargo, el derecho de la esposa a vivir es un derecho moral que debe ser protegido. Así, la persona de la etapa 5 defiende a veces el robo de Heinz con vehemencia: "Es el deber del marido salvar a su esposa. El hecho de que su vida esté en peligro supera cualquier otro punto de vista que se utilice para juzgar su acción. La vida es lo más importante."

Esta persona continuó diciendo que "desde un punto de vista moral" Heinz debe salvar la vida incluso de un extraño, puesto que, para ser consistente, el valor de una vida significa cualquier vida. Cuando se le preguntó si el juez debería castigar a Heinz, contestó: Generalmente, los puntos de vista morales y legales coinciden. Aquí están en conflicto. El juez debe conceder más importancia al punto de vista moral pero también preservar la ley y castigar a Heinz ligeramente. (Kohlberg, 1976)

Por tanto, estas personas hablan de moralidad y derechos que están por encima de algunas leyes. Kohlberg insiste, sin embargo, en que no consideramos que las personas están en la etapa 5 simplemente por sus etiquetas verbales, sino tener en cuenta su perspectiva social y modo de razonamiento. En la etapa 4, las personas hablan con frecuencia también del derecho a la vida, pero para ellos el derecho está legitimado por la autoridad de su grupo social o religioso (por ejemplo, por la biblia). Probablemente, si su grupo valorara la propiedad por encima de la vida, ellos también lo harían.

En la etapa 5 la gente hace esfuerzo más independiente para pensar lo que cualquier sociedad debería valorar. Razonan a menudo, por ejemplo, que la propiedad tiene poco significado sin la vida. Están intentando determinar lógicamente cómo debería ser una sociedad (Kohlberg, 1981; Gibbs, 1983).

Los sujetos de la etapa 5 se orientan hacia un concepto de una buena sociedad. Sugieren que necesitamos: a) proteger ciertos derechos individuales y b) solucionar las disputas con procesos democráticos. Sin embargo, los procesos democráticos solos no dan lugar siempre a los resultados que intuitivamente consideramos justos. Una mayoría, por ejemplo, puede votar por una ley que obstaculice a una minoría.

Etapas 6. Principios universales: Kohlberg cree que debe haber una etapa más alta (la etapa 6) que define los principios por los cuales alcanzamos la justicia. El concepto de Kohlberg de la justicia sigue el de los filósofos Kant y Rawls, así como grandes líderes morales tales como Gandhi y Martin Luther King. Según estas personas, los principios de la justicia requieren tratar todas las partes implicadas de una manera imparcial, respetando la dignidad básica de todas las personas como individuos. Los principios de la justicia son por lo tanto universales; se aplican a todos. Así, por ejemplo, no votaríamos por una ley que ayude a algunas personas, pero dañe a otras. Los principios de la justicia nos dirigen hacia decisiones basadas en un respeto idéntico por todos.

En la práctica real, según Kohlberg podemos alcanzar decisiones justas mirando una situación a través de los ojos de otra persona. En el dilema de Heinz, significaría que todas las partes (el farmacéutico, Heinz, y su esposa) asuman los papeles de los otros. Para hacer esto de una manera imparcial, la gente puede asumir un "velo de ignorancia" (Rawls, 1971), actuando como si no supiera qué papel ocupará finalmente. Si el farmacéutico hiciera esto, incluso él reconocería que la vida debe tomar prioridad sobre la propiedad; porque él no desearía encontrarse en los zapatos de la esposa con la vida siendo valorada por encima de la propiedad. Así, todos convendrían en que la esposa debe ser salvada. Ésta sería la solución justa. Tal solución, requiere no solamente imparcialidad, sino el principio de que todos merecen igual y pleno respeto. Si considerasen a la esposa de menos valor que a los demás, no podría alcanzarse una solución justa.

Hasta hace poco tiempo, Kohlberg había estado incluyendo algunos de sus sujetos en la etapa 6, pero dejó de hacerlo temporalmente. Él y otros investigadores no habían encontrado personas que razonaran constantemente en esta etapa. Concluyó que los dilemas planteados en las entrevistas no son útiles para distinguir entre la etapa 5 y la etapa 6. Él cree que la etapa 6 tiene un concepto más claro y más amplio de los principios universales (que incluyen la justicia, así como los derechos individuales), pero cree que su entrevista no puede mostrar esta comprensión más amplia. Por lo tanto, ha prescindido temporalmente de la etapa 6, llamándola una "etapa teórica" y anotando todas las respuestas del postconvencional como etapa 5 (Colby y Kohlberg, 1983).

Teóricamente, un aspecto que distingue la etapa 5 de la etapa 6 es la desobediencia civil. Las personas de la etapa 5 dudarían más respecto a aceptar la desobediencia civil, debido a su compromiso con el contrato social y las leyes que cambian con acuerdos democráticos. Solamente cuando un derecho individual está claramente en juego, la violación de la ley se considera justificada. En la etapa 6, en cambio, un compromiso con la justicia hace más intenso y más amplio el análisis razonado de la desobediencia civil. Martin Luther King, por ejemplo, afirmó que las leyes son solamente válidas cuando están basadas en la justicia, y que un compromiso con la justicia acarrea una obligación de desobedecer las leyes injustas. También reconoce, por supuesto, la necesidad general de las leyes y de los procesos democráticos (las etapas 4 y 5), y estaba, por tanto, dispuesto a aceptar las penas impuestas por sus acciones. Sin embargo, creía que el principio más alto de justicia requería desobediencia civil (Kohlberg, 1981).

2.4. CONCEPCIONES DE CONVIVENCIA

La convivencia constituye para los seres humanos una práctica de relaciones interpersonales que modula una manera y una forma de vivir en sociedad. Convivir para vivir es un reto en la vida de las personas, nuestras experiencias vitales de socialización se inician en el seno de nuestra familia, conviviendo con nuestros padres, hermanos etc., allí vamos construyendo y desarrollando nuestras primeras habilidades intrapersonales e interpersonales y configurando nuestra actitudes, prejuicios y valores. Posteriormente la escuela se convierte en nuestro nuevo contexto de interacción y convivencia con otras personas, dimensiones, exigencias y objetivos (Benites, 2011).

La convivencia cuando es adecuada; puede ser conceptualizada como un modo de vivir en relación o en interrelación con otros, en la cual se respeta y considera las características y diferencias individuales de las personas involucradas, independientemente de sus roles y funciones, poniendo en juego los enfoques transversales de la formación que exige la educación de hoy. La forma de convivir se aprende en cada espacio, en cada contexto en la que se comparte la vida con otros. A convivir se aprende y enseña conviviendo, momento a momento y en día a día.

La convivencia para que sea democrática no sólo debe estar referida al conjunto de experiencias y conocimientos que se puedan compartir dentro de una estructura curricular, si no también es una manera de participar, opinar, discutir; es decir es una forma de vivir y construir comunidad educativa (MINEDU, 2009).

La convivencia escolar debe ser de naturaleza pro-social, preocupada por la formación socio emocional y de valores de sus miembros, lo cual conllevaría no sólo a elevar la calidad educativa sino también a tener profundos beneficios sobre la comunidad escolar. Tanto el clima escolar, en particular, como la forma de convivencia escolar, en un sentido más amplio, tienen comprobados efectos sobre el rendimiento de los alumnos, su desarrollo socio-afectivo y ético, el bienestar personal y grupal de la comunidad, y sobre la formación ciudadana (Banz, 2008).

Convivencia significa capacidad para establecer relaciones sociales y humanas saludables, armónicas, fundamentadas en la tolerancia y en el respeto a los derechos de los demás. En

este sentido, entendemos la convivencia escolar democrática como el "conjunto de acciones organizadas caracterizadas por relaciones interpersonales democráticas entre todos los miembros de la comunidad educativa que favorecen la existencia de un estilo de vida ético y la formación integral". Es así que la disciplina se entiende como un conjunto de mecanismos normativos por el cual se fomenta la convivencia democrática en la institución educativa, es decir, es el respeto al estado de derecho.

La convivencia escolar significa vivir unos con otros, basándonos en unas determinadas relaciones sociales y en unos códigos valorativos, forzosamente subjetivos, en un contexto social específico. El marco en que se desarrolla la convivencia implica una multiplicidad de ámbitos asociados: la familia, el sistema educativo, el grupo de iguales, los medios de comunicación y el contexto político, económico y cultural dominante. Su pedagogía se ve regulada básicamente por los derechos humanos donde se implica el respeto, el diálogo, la solidaridad, la no violencia, el laicismo, el carácter mestizo de las culturas; además de la ternura, el perdón, la aceptación de la diversidad, la felicidad y la esperanza. Se contraponen a ella el odio, los maniqueísmos, el miedo, los fundamentalismos, la mentira, la corrupción y el dominio (Jares X. 2009).

“Una convivencia escolar democrática, pacífica, respetuosa e inclusiva modela una sociedad del mismo tipo y da oportunidades de aprendizaje a todas y todos los estudiantes. La convivencia, por tanto, no puede ser dejada al azar, pues sólo intencionándola es posible formar en los valores, actitudes y habilidades que requiere dicha sociedad” (Penalva, 2006).

La convivencia es la “capacidad para establecer relaciones sociales y humanas saludables, armónicas, fundamentadas en la tolerancia y en el respeto al derecho de los demás” (MINEDU, 2006).

Promover la convivencia en la escuela es una tarea que involucra a toda la comunidad educativa, no es responsabilidad sólo de uno o algunos de sus miembros (directores, jefes de estudio, docentes, auxiliares, tutores, alumnos, etc.), sino que es resultado de acciones y valores compartidos por toda la comunidad en el vivir cotidiano. Sólo cuando hay coherencia entre los valores educativos que propone la escuela, los que desarrolla la familia y los que están presentes en la opinión pública, los alumnos asumirán como apropiadas las normas a asumir (Benites, 2011).

Una institución educativa que promueve la convivencia debe tener como eje fundamental a la comunicación, porque es en este espacio en el que se suscitan una serie de eventos comunicativos que se aprenden y se enseñan, de hecho, no todos, deben ser aprendidos. Es tan importante que los jóvenes tengan espacios en los que puedan dialogar de aquellos aspectos que les produce malestar o bienestar, el hecho es que se aprende, si es significativo para la vida.

2.4.1. Factores que alteran la convivencia escolar:

Existen una serie de factores que alteran o dificultan un clima adecuado de convivencia en la escuela, entre los más comunes tenemos a la agresividad y violencia escolar, la disrupción en el aula, el estrés docente, la falta de autoridad, el autoritarismo y la desmotivación del alumno y el rechazo a los contenidos. Un análisis de las tres primeras nos permitirá conocer la relevancia de las mismas. (Carozzo, 2009).

a) **Agresividad y violencia escolar:** Independientemente de su naturaleza o de los factores que puedan determinar la conducta agresiva en los estudiantes, ésta puede ser conceptualizada como una clase de comportamiento intenso o violento, de carácter físico y/o verbal que tiene consecuencias aversivas y produce daño en otros sujetos. El acoso escolar o bullying es una forma de violencia en la cual se hace uso del poder asumido o delegado de forma abusiva, reiterativa y mal intencionada. La agresión es sin lugar a dudas la forma más aberrante de relación interpersonal.

La agresión puede ser de carácter o de naturaleza reactiva e instrumental o intencional. Es el tipo de agresión instrumental, la de carácter intencional, la que está relacionada con la violencia en los ámbitos escolares. Una de las maneras cómo las personas solucionamos nuestros conflictos cuando carecemos de los medios apropiados para hacerlo, es recurrir a procedimientos agresivos y violentos. Existe violencia cuando un individuo impone su fuerza, su poder y su posición en contra del otro, de forma que lo dañe, lo maltrate o abuse de él física o psicológicamente; directa o indirectamente, siendo la víctima inocente de cualquier argumento o justificación que el violento aporte cínica y exculpatoriamente (Fernández 2005).

Es necesario visualizar cuáles son las claves o indicios que está aportando la cultura y el sistema actual, en las maneras de actuación y comunicación de las personas involucradas en el proceso de convivencia en la escuela, para poder encontrar una respuesta de porqué

tiene lugar la agresión y/o la violencia entre pares y cómo permanece dentro del grupo de compañeros el abuso, el maltrato y la intimidación, de manera constante, permanente y generalmente impune (Merino, Carozzo y Benites, 2011).

La violencia, los malos tratos y el abuso entre estudiantes (bullying) hay que abordarlos teniendo en cuenta también los factores relacionados con el desarrollo y situación evolutiva de los involucrados, de sus condiciones de vida y de sus perspectivas de futuro y metas de vida. La violencia y el maltrato no sólo es la causa de una mala convivencia, sino también es el resultado de una mala convivencia.

- b) **La disrupción en el aula:** La disrupción es considerada como un factor preponderante que dificulta, impide y entorpece el clima de convivencia escolar. El fenómeno de la disrupción está relacionado con un conjunto de comportamientos y actitudes inadecuadas que perturban el normal desarrollo de las sesiones de clases, obstaculizando el adecuado desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje.

La disrupción está referida al comportamiento del alumno o del grupo de alumnos que interrumpe de manera sistemática el dictado de las clases y/o la realización de las actividades académicas propuestas por el profesor a través de su falta de cooperación, insolencia, desobediencia, provocación, hostilidad, amenazas, alboroto, bullicio, murmuraciones, impertinencia. También puede presentarse como formas verbales de solicitar que se le explique de nuevo lo ya explicado, hacer preguntas absurdas, responder de manera exagerada a las interrogantes en clase. Es necesario señalar que no todos los docentes perciben de igual manera estos comportamientos; existe disparidad en las interpretaciones que el profesorado realiza de las diferentes conductas disruptivas de los alumnos. Unos las consideran insolentes, otros no la perciben, otros las juzgan de naturales y ajustadas a las motivaciones de los alumnos (Fernández, 2005).

- c) **El estrés docente:** El estrés o Síndrome de Burnout, también conocido como el síndrome del quemado o desgaste profesional, es un trastorno crónico de carácter psicológico, asociado a las demandas del trabajo y a las propias relaciones interpersonales que las labores demandan. Una situación de convivencia adecuada en el aula, requiere que las relaciones entre docente y estudiantes sean conducidas de manera óptima y apropiada.

Se necesita que los estudiantes reflexionen, que participen activa y proactivamente, que adopten diferentes estrategias para afrontar los conflictos y problemas, así mismo, que el

profesor motive a los estudiantes constantemente hacia el desarrollo personal y el aprendizaje, que tenga ecuanimidad, control personal y actitud positiva ante los conflictos y no que se deje llevar por sus propias emociones. La psicología educativa ha demostrado que el afecto y la relación personalizada favorecen la empatía entre el profesor y sus estudiantes, así como el establecimiento de relaciones interpersonales productivas; es común sin embargo que toda la responsabilidad en la dirección y solución del conflicto recaiga en el profesor, dando lugar esta situación a sentimientos de frustración, angustia y ansiedad en los estudiantes.

Las principales causas del estrés del profesor están relacionadas con la falta de comunicación entre docentes, con los estudiantes, comportamiento disruptivo e indisciplinado de los estudiantes, malas condiciones de trabajo, falta de tiempo o excesivo trabajo e intentos frustrados por mejorar su condición laboral y su nivel académico, que finalmente resquebrajan la salud del docente y generan conflictos en las relaciones humanas institucionales.

- d) **Carencias en la gestión del conflicto y la violencia:** La falta de liderazgo y desconocimiento de las bases teóricas de la pedagogía de convivencia conllevan a que tanto el conflicto como la violencia no se gestionen de forma oportuna y adecuada. Fernández (2005) señala que asumir el conflicto (de ser posible en forma compartida con otros colegas) y ver la manera cómo resolverlos, conlleva a contrarrestar aspectos claves del estrés del profesor. El profesor al identificar el comportamiento disruptivo de sus estudiantes o estudiante, como su responsabilidad, debe de adquirir sus propios recursos para afrontar los problemas de disrupción en el aula. Esto va implicar responsabilidad, autoridad, control y manejo de clase; de mucha importancia y trascendencia formativa para los estudiantes.

Si una convivencia y disciplina escolar de calidad favorece los aprendizajes de los estudiantes, del mismo modo fomenta en los miembros de la comunidad educativa sentimientos de confianza en sus capacidades para resolver problemas y conflictos que surgen al relacionarse unos con otros. Desde este punto de vista, el modo como se relacionan profesores y estudiantes aparece como un factor clave para construir ambientes que apoyen y contribuyan el desarrollo integral de los y las estudiantes.

Para una adecuada gestión de la convivencia, requiere entender lo que Humberto Maturana señala: "Educar se constituye en el proceso por el cual el niño, el joven o el adulto convive con otro y al convivir con el otro se transforma espontáneamente, de manera que su modo de vivir se hace progresivamente más congruente con el otro en el espacio de convivencia. Si el niño, joven o adulto no puede aceptarse y respetarse a sí mismo, no aceptará ni respetará al otro. Temerá, envidiará o despreciará al otro, pero no lo aceptará ni lo respetará y sin aceptación y respeto por el otro como un legítimo otro en la convivencia no hay fenómeno social".

2.4.2. Clima de convivencia escolar:

Para el MINEDU (2009) "Las escuelas son espacios de formación para el aprendizaje de la convivencia democrática". Ello requiere que las escuelas se constituyan en espacios "protectores y promotores" del desarrollo, donde todos sus miembros sean valorados, protegidos, respetados y tengan oportunidades para reafirmar su valoración personal y hacerse responsables de las consecuencias de sus acciones.

Un clima escolar positivo acogedor, inclusivo y de altas expectativas existe cuando los estudiantes perciben a su IE como un lugar acogedor, en el que ellos se sienten protegidos, acompañados, queridos y disfruten con felicidad de sus aprendizajes. Evidentemente, un contexto de este tipo brinda oportunidades óptimas para el desarrollo de las habilidades y competencias, y genera confianza en la relevancia de lo que se aprende o en la forma en que se enseña. De este modo, se puede decir que un clima escolar positivo es favorable al logro de los aprendizajes.

El clima de convivencia escolar está en directa relación con el clima institucional y el clima de convivencia familiar, este último tiene un impacto muy relevante en las condiciones socioemocionales de los estudiantes, tal como explica la sociología de la educación y el enfoque ecológico de la formación. Fernández (2005), señala que para conseguir un adecuado clima de convivencia escolar basado en una filosofía de escuela satisfactoria, las escuelas deberían de considerar tres dimensiones básicas:

- a) Objetivos educativos con énfasis en el aprender.
- b) Normas y procedimientos firmes, justos y consistentes.
- c) Conciencia de atención e interés hacia las personas.

2.5. MODELOS DE GESTIÓN DE LA CONVIVENCIA.

Fernández, Villaoslada y Funes (2002), identifican tres modelos de gestión de convivencia que de forma tácita y práctica se implementan en las instituciones educativas, bajo el pretexto de formación de la disciplina y cumplimiento de las normas de la convivencia escolar. Estos son: Punitivo o sancionador, relacional e integrado (Benites, 2011).

2.5.1. Modelo punitivo-sancionador:

El centro aplica las normas del reglamento interior según el sentido retributivo de la justicia: se repara el daño recibiendo un castigo. La hipótesis de este modelo es que la sanción disuade de reincidir a quien ha cometido la falta y de que es ejemplificadora para los demás porque los alerta y les avisa de las consecuencias punitivas de sus acciones.

Es el modelo de mayor tradición en los centros de secundaria. Sin embargo, dada la experiencia de los últimos años, parece evidente que por sí solo no es eficaz: la aplicación de sanciones no reduce los partes de expulsión, sino que los mantiene o incluso los aumenta.

2.5.2. Modelo relacional:

Se basa en la comunicación a través del diálogo para la reconciliación entre las partes. Así, la persona perjudicada puede recibir reparación moral o material y el infractor libera su culpa. Parte de la hipótesis de que para el infractor la reconciliación tiene un elevado costo emocional y moral, que es más eficaz que el castigo.

La justicia es restaurativa (repara el daño a la persona perjudicada); favorece la responsabilidad y la moral autónoma al no haber una figura externa que juzgue y decida.

No es éste un modelo que los centros adopten explícitamente, sino que más bien responde al estilo de gestionar la convivencia de algunos equipos directivos o de algún sector del profesorado.

2.5.3. Modelo integrado:

Este modelo propone la forma de prevenir y abordar los conflictos, recoge los aspectos más valiosos de los dos modelos anteriores. Plantea una relación directa entre las personas en

conflicto bajo la responsabilidad del centro, es decir, diálogo entre las partes y aplicación de normas y sanciones. Según esto, el centro cuenta con una normativa que incluye la posibilidad de acudir a un sistema de diálogo y colaboración (a través del grupo de tratamiento de conflictos), siempre legitimado por el centro.

Este modelo concibe el conflicto como un hecho natural en la convivencia, ni malo ni bueno en sí mismo. Es la manera de abordarlo la que permite un ambiente de relaciones tranquilo y un uso educativo del conflicto. Este modelo trata de compaginar los dos anteriores, haciendo más flexible el modelo sancionador y formalizando el relacional, con la intención de resolver las situaciones conflictivas de forma constructiva. Se trata de un sistema participativo, de autorregulación de la disciplina, responsabilidad y aceptación de compromisos.

Por otro lado, el modelo integrado conlleva la creación de equipos de especialistas o “equipos de mediación” capaces de encauzar una situación determinada, favorecer el diálogo y el compromiso, lo que a su vez, entraña la necesidad de un grupo de personas implicadas, con una formación adecuada en la materia, así como una “institucionalización” a nivel de régimen interno de centro. Por ello no siempre es un modelo fácil de implantar.

El tratamiento de cada una de las facetas del conflicto (reparación, reconciliación y resolución), utilizando el modelo integrado y el relacional, es prácticamente el mismo, esto es, la persona agredida recibe una reparación directa y el camino hacia la reconciliación y la resolución está abierto, a través de la búsqueda del acuerdo.

Abad (2010) sostiene que “las instituciones educativas donde se implementa la convivencia escolar desde un modelo participativo e inclusivo, son escuelas donde se aprende a convivir y se crean las mejores condiciones para que todos los estudiantes puedan aprender, sean ciudadanos competentes, socialmente activos y responsables”.

No obstante, para una adecuada introducción o implantación de un modelo integrado en un centro escolar, son necesarios una serie de elementos:

- a) Un sistema de normas de regulación de la convivencia, elaborado y aceptado por todos.
- b) Una estructura organizativa en el centro para el tratamiento de conflictos, como el sistema de diálogo y otros canales de comunicación.
- c) Un clima adecuado donde ajustar este modelo de gestión de la convivencia: favorecer la colaboración de alumnado y las familias, revisar el ambiente y las interacciones en el aula (la forma de reacción ante las interrupciones, palabras, gestos empleados...), analizar las influencias que los alumnos puedan recibir del contexto externo e incluso tomar medidas al respecto, así como llevar a cabo cambios curriculares y organizativos en favor de una buena relación y entendimiento.

CAPÍTULO III

SIGNIFICACIÓN PRÁCTICA DE LA INVESTIGACIÓN

En este capítulo presentamos el análisis y discusión de los resultados a través de los instrumentos utilizados en la investigación y la propuesta del modelo, concebido como un modelo pedagógico de gestión de la convivencia escolar que plantea la aplicación de enfoques y teorías que sustentan el proceso de aprendizaje de las reglas de una buena convivencia y el desarrollo de la moral, esencia del proceso formativo de las personas y la preocupación de la Pedagogía de la convivencia.

3.1. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

En la etapa del pre-test se ha aplicado un cuestionario con cinco (05) preguntas relacionadas con la percepción de algunos indicadores sobre convivencia escolar, durante el primer trimestre del año escolar 2017. Los resultados que se muestran sistematizados en las tablas, reflejan la percepción que tienen los estudiantes acerca de la convivencia, siendo las siguientes:

1. ¿Cómo te sientes cuando estas en el colegio?

Tabla 1: Estado psicológico y emocional durante permanencia en la IE

Item	Indicador	Siempre		Casi siempre		Algunas veces		Casi nunca		Nunca		Total
		F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	
1	Contento/a	28	17	66	38	66	38	5	3	5	3	170
2	Aburrido/a	0	0	41	24	100	59	29	17	0	0	170
3	Entretenido/a	12	7	59	35	70	41	29	17	0	0	170
4	Nervioso/a	5	3	5	3	112	66	36	21	12	7	170
5	Tranquilo/a	46	27	88	52	36	21	0	0	0	0	170

Deducimos de la tabla que un 66% de estudiantes algunas veces se siente nervioso, mientras que un 59% algunas veces se sienten aburridos. Y si contrastamos con el nivel de satisfacción (contento) el 17% siempre está contento, seguido de un 38% que casi siempre está contento. Por otra parte, un 27% permanece tranquilo y un 52% casi siempre se siente tranquilo. Esta información refleja el estado emocional y psicológico de los estudiantes durante su permanencia en el colegio y que de hecho tiene repercusión en el proceso educativo, siendo un indicador de la convivencia escolar que debe de mejorarse.

2. ¿Cómo observas o percibes el clima de convivencia en el aula?

Tabla 2: Percepción de clima de convivencia en aula

Ítem	Indicador	Si		No		Total
		F	%	F	%	
1	Algunos compañeros molestan mucho	41	24	129	76	170
2	Peleamos siempre	24	14	146	86	170
3	Somos buenos amigos	122	72	48	28	170
4	Nos entretenemos con los deberes o tareas que nos da la maestra/o	153	90	17	10	170

La tabla muestra que, en las variables del clima de convivencia en aula, el 72%, afirma que son buenos amigos, 90% se entretienen con las tareas y deberes; y por otro lado un 14% que refieren pelean siempre y un 24% que en el aula existen compañeros que molestan mucho. Estos indicadores reflejan que el clima de convivencia en aula tiene perturbaciones al nivel de conflicto e interferencia en el estado de tranquilidad que debiera darse; por lo que constituye también un aspecto necesario a considerar en la mejora de la gestión de convivencia.

3. ¿Sabes si alguna de estas situaciones ocurrió en el colegio durante el mes?

Tabla 3: Manifestación de violencia escolar en la IE

Ítem	Indicador	Si		No		Total
		F	%	F	%	
1	Me robaron algo	117	69	53	31	170
2	Le robaron algo a alguien de mi clase	141	83	29	17	170
3	Fui insultado o amenazado por otro estudiante	53	31	117	69	170
4	Alguien en mi clase fue insultado o amenazado por otro estudiante	65	38	105	62	170
5	Otro estudiante me pegó o me hizo daño	12	7	158	93	170
6	Otro estudiante le pegó o le hizo daño a alguien de mi clase	29	17	141	83	170

La información estadística que refleja la tabla constituye el motivo de preocupación que ha inducido a la investigación. El 83% de estudiantes refieren que robaron algo a alguien y un 69% refiere directamente que le robaron algo. Estos dos indicadores ponen de manifiesto que en la IE hay un alto nivel de deshonestidad y poca práctica de respeto al bien ajeno, componente de un buen clima de convivencia. Por otra parte, un 38 % de estudiantes refieren la manifestación de violencia verbal, y un 24% refiere de la manifestación de la violencia física. Si sumamos ambos, la violencia alcanza un 52% de casos. Se observa que las formas de expresión de la violencia radican en la parte de la actuación moral. La deshonestidad de los estudiantes que conlleva al hurto de bienes del compañero, que afecta económicamente y a la buena convivencia.

4. ¿Cuáles de los siguientes comportamientos de los docentes son comunes en clase?

Tabla 4: Percepción de satisfacción por desempeño docente

Item	Indicador	Siempre		Casi siempre		Algunas veces		Casi nunca		Nunca		Total
		F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	
1	Dejan mucha tarea	36	21	66	38	58	34	5	3	5	3	170
2	Sus clases son aburridas	5	3	31	17	105	62	17	10	12	7	170
3	Son muy autoritarios	0	0	24	14	105	62	36	21	5	3	170
4	Siempre llegan tarde	0	0	0	0	71	41	58	34	41	24	170
5	No resuelven nuestras quejas	0	0	31	17	87	52	47	28	5	3	170
6	Nos gritan constantemente	5	3	17	10	65	38	36	21	47	28	170

El componente de satisfacción sobre desempeño docente muestra que un 3% dicen que el docente grita constantemente, el 10% indica que casi siempre gritan y el 38% indica que algunas veces gritan; haciendo un total de 51%. Por otra parte, la actitud autoritaria que se manifiesta en el desempeño docente alcanza a un total de 74%. Estas actitudes identificadas por los estudiantes contravienen con la exigencia de una buena y saludable práctica de convivencia escolar.

5. ¿Si te dijeran que tienes que cambiar de colegio, cómo te sentirías?

Tabla 5: Estado de susceptibilidad a la aplicación de normas rígidas

Item	Indicador	F	%
1	Me daría mucha alegría.	41	24
2	Me daría lo mismo.	17	10
3	Me daría un poco de pena.	77	45
4	Me daría mucha pena.	35	21
Total		170	100

El 45% de estudiantes entrevistados indican que les daría un poco de pena la aplicación de una norma rígida que le obligue a cambiarse de colegio. Esta apreciación lleva a deducir que al interior de la I.E. existe una convivencia de naturaleza afectiva relativamente cohesionada.

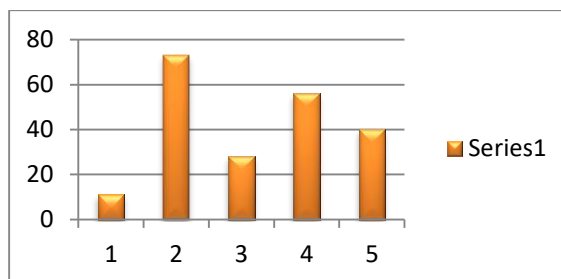
Aplicación de cuestionario durante el proceso:

Durante el año escolar y al concluir el segundo trimestre de trabajo académico, se ha aplicado una encuesta a los estudiantes sobre el estado de la convivencia, considerando que se han implementado acciones de orientación y desarrollo de habilidades socio-emocionales en los estudiantes del 1° al 5° grado, a cargo de los tutores de aula y el monitoreo de la Coordinadora de Atención Tutorial Integral y del Director. El cuestionario con 10 preguntas reportó la siguiente información.

1. ¿Qué tipo de actitudes ocurren con mayor frecuencia en las aulas y al interior de la I.E.?

Tabla 1: Actitudes que disgustan a los estudiantes

Item	Variable/indicador	F	%	H	h1
1	Que maltraten físicamente	4	2.42	4	2.42
2	Que se insulten y hablen groserías	63	38.19	67	40.61
3	Que sean poco tolerantes	20	12.12	87	52.73
4	Que cojan cosas ajenas	46	27.88	133	80.61
5	Que no cumplen sus obligaciones	32	19.39	165	100.00

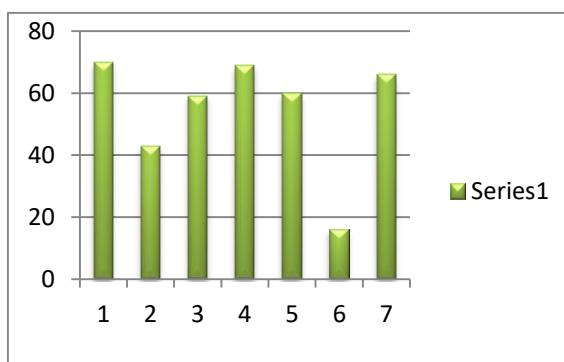


De la tabla se deduce que el 38% de estudiantes señalan que el mayor problema en el aula viene a ser el maltrato verbal bajo la forma de insultos y groserías que se profieren al compañero. Continúa en importancia el disgusto por lo que cogen cosas ajenas (28%). Estas formas de expresión del maltrato y acoso escolar constituyen los agentes que generan una situación de disgusto y alteración de una adecuada convivencia escolar.

2. ¿Cuáles son las situaciones que ocurren con mayor frecuencia al interior de la I.E.?

Tabla 2: Formas más comunes de maltrato escolar en IE

Item	Indicador	F	%
1	Relaciones poco respetuosas entre compañeros	70	42.42
2	Falta de integración y poco compañerismo	59	26.06
3	Existencia de grupos en el aula y poca socialización	60	36.36
4	Maltrato sistemático entre compañeros (bullying)	16	9.70
5	Malos hábitos de algunos compañeros	66	40.00



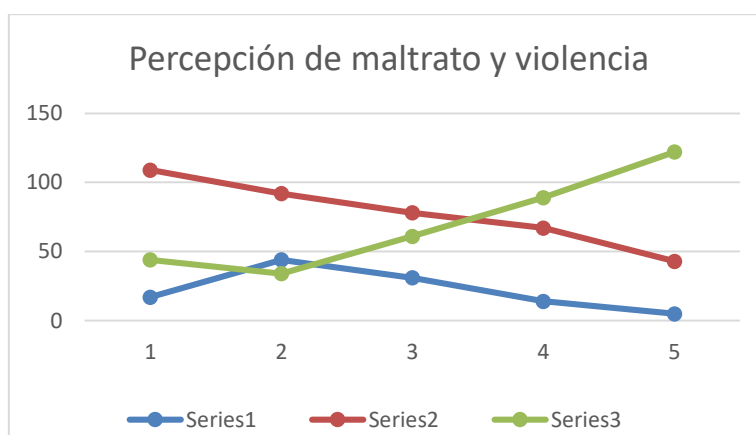
De las situaciones que se relacionan con la buena convivencia, el 70% de estudiantes manifiesta que existen relaciones poco respetuosas, el 66% refiere que existen malos hábitos de algunos compañeros, un 16% refiere de la existencia de bullying. Por otra parte, el 60%

refiere de la poca socialización y un 59% refiere que hay poca integración y compañerismo. Estos datos reflejan las evidencias de la existencia de violencia verbal, acoso escolar, discriminación y otros aspectos que se relacionan con conflictos y violencia escolar; los que contravienen a una buena convivencia escolar y repercuten en el proceso de aprendizaje.

3. ¿En tu condición de estudiante, en lo que va del año cómo se manifiestan y percibes las formas de maltrato y violencia en la IE?

Tabla 3: Percepción de formas de maltrato y violencia

Item	Variable	Siempre		Algunas veces		Nunca		Total
		F	%	F	%	F	%	
1	Agresiones físicas: empujar, pegar	17	10	109	64	44	26	170
2	Agresiones verbales: insultar, amenazar	44	26	92	54	34	20	170
3	Discriminación, rechazo	31	18	78	46	61	36	170
4	Chantaje, presión psicológica	14	8	67	39	89	52	170
5	Acción premeditada y destrozo de enseres del compañero	5	3	43	25	122	72	170

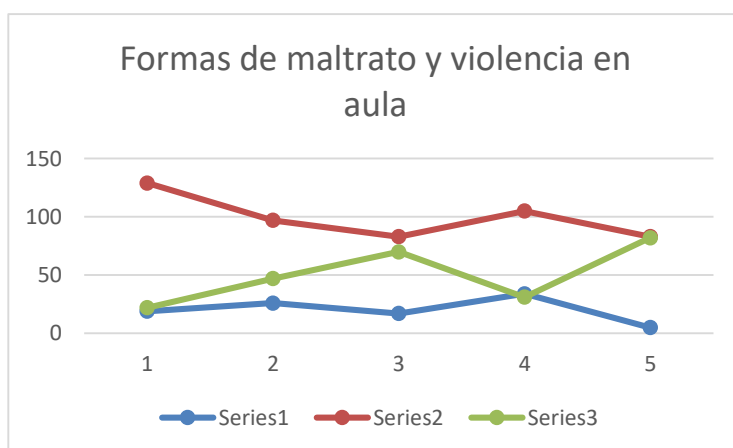


La percepción de los estudiantes respecto a las formas de maltrato y violencia escolar, sumando la frecuencia de ocurrencia entre siempre y de algunas veces las agresiones físicas representan el 74%, las agresiones verbales el 80%, la discriminación y rechazo el 64%, chantaje y presión psicológica 47% y acción premeditada de destrozo de algún enser del compañero el 28%. Todos estos indicadores de violencia escolar constituyen un problema institucional vinculada a la necesidad de mejora de la convivencia escolar partiendo desde la gestión pedagógica y complementando con la gestión directiva y comunal.

4. ¿Con qué frecuencia observas o percibes dentro de tu aula, las siguientes situaciones?

Tabla 4: Formas de maltrato y violencia en aula

Item	Indicadores	Siempre		Algunas veces		Nunca		Total
		F	%	F	%	F	%	
1	Agresiones, gritos, maltrato entre compañeros	19	11	129	75	22	13	170
2	Destrozo, pérdida y hurto de enseres de compañeros	26	15	97	57	47	28	170
3	Falta de respeto de estudiantes al docente	17	10	83	49	70	41	170
4	Falta de respeto entre los compañeros.	34	20	105	62	31	18	170
5	Falta de respeto del docente a los estudiantes	5	3	83	49	82	48	170

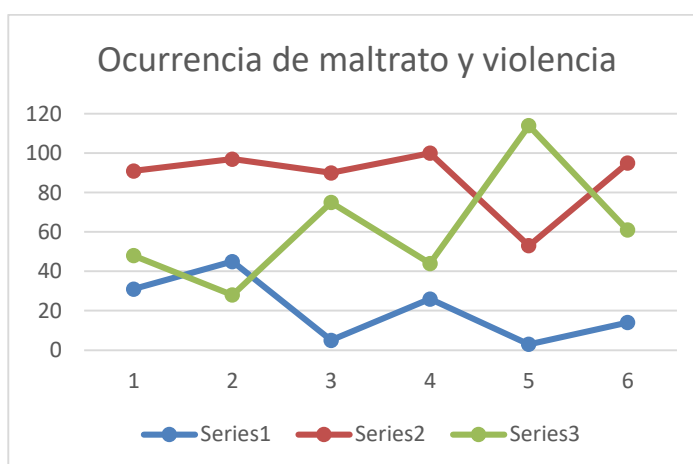


El grado de violencia presente en aula y percibida por los estudiantes del aula muestra que en 86% de casos se refieren a agresiones, gritos, maltrato entre compañeros. Un 82% refiere de faltas de respeto entre compañeros, 72% refiere de destrozo, pérdida y hurto de enseres de sus compañeros. Y no deja de ser importante que el 52% refiere que también hay casos de falta de respeto al docente por parte de los estudiantes. Aquí, nuevamente encontramos una relación de los indicadores que contravienen a una buena convivencia escolar.

5. ¿Sabes si algunas de las siguientes situaciones ocurrieron en el colegio en el último mes?

Tabla 5: Ocurrencia de maltrato y violencia

Item	Indicadores	Siempre		Algunas veces		Nunca		Total
		F	%	F	%	F	%	
1	Se perdió un material de mí o de mi compañero	31	18	91	54	48	28	170
2	Alguien cogió un material o dinero	45	27	97	57	28	16	170
3	Fui insultado o amenazado por otro compañero	5	3	90	53	75	44	170
4	Alguien de mi clase fue insultado o amenazado	26	15	100	59	44	26	170
5	Otro estudiante me golpeó o me hizo daño	3	2	53	31	114	67	170
6	Algún compañero le golpeó a otro estudiante	14	8	95	56	61	36	170



La información del cuadro muestra que en el último mes de permanencia en el colegio, la frecuencia de casos entre siempre y algunas veces refiere que el 84% ha sido testigo o afectado por la pérdida de algún material escolar. El 74% ha sido objeto de insulto o amenaza, 72% reporta la pérdida de un material o enser, un 56% haber sido insultado y un 33% haber sido objeto de agresión física.

6. ¿Cómo es el trato entre compañeros y de usted con ellos?

Tabla 6: Trato entre compañeros

Item	Indicadores	Siempre		Algunas veces		Nunca		Total
		F	%	F	%	F	%	
1	Me ignoran	8	5	51	30	111	65	170
2	No me dejan participar	12	7	87	51	71	42	170
3	Me insultan	14	8	91	54	65	38	170
4	Me ridiculizan	12	7	53	31	105	62	170
5	Hablan mal de mi	19	11	82	48	69	41	170
6	Me ponen mote o chapas	12	7	95	56	63	37	170
7	Me esconden cosas	8	5	104	61	58	34	170
8	Malogran mis cosas	5	3	75	44	90	53	170
9	Me roban mis materiales	14	8	83	49	73	43	170
10	Me golpean o pegan	3	2	41	24	126	74	170
11	Me amenazan	3	2	40	23	127	75	170
12	Me obligan a mentir y hacer cosas prohibidas	3	2	34	20	133	78	170
13	Me acosan sexualmente	0	0	19	11	151	89	170
14	Me indisponen ante otros	8	5	50	29	112	66	170
15	Me acosan por internet o celular	8	5	50	29	112	66	170

A partir de la tabla se establece que un 66% de estudiantes refieren que la actitud más frecuente es de esconder cosas, 62% refiere al insulto, 61% indican que les ponen mote o chapas, 59% de que hablan mal de él o ella, 58% que no les dejan participar, 57% refiere que les han robado sus materiales, 47% que malogran sus cosas. Aquí observamos que en las relaciones interpersonales de los estudiantes en su aula existen conflictos de diversa naturaleza y que reflejan que el clima de convivencia no es armonioso.

7. ¿Cómo se manifiestan las siguientes situaciones de comportamiento con tus compañeros de aula?

Tabla 7: Comportamientos Negativos percibidos en aula

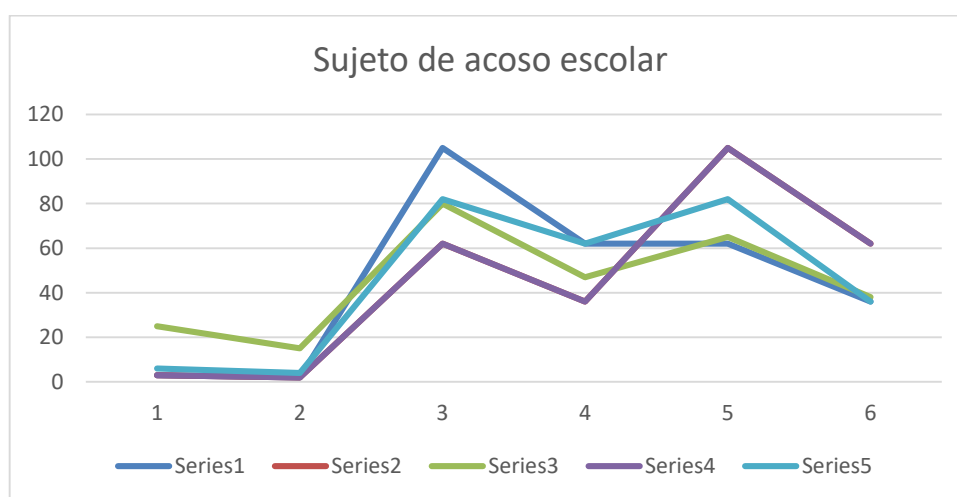
Item	Indicadores	Siempre		Algunas veces		Nunca		Total
		F	%	F	%	F	%	
1	Llegan tarde a clases	27	16	116	68	27	16	170
2	Constantemente salen al baño	44	26	121	71	5	3	170
3	No acatan órdenes del docente	14	8	98	58	58	34	170
4	Se levantan de su sitio sin pedir permiso	38	22	105	62	27	16	170
5	Pintan las carpetas y las paredes	24	14	73	43	73	43	170
6	No cumplen con las tareas	31	18	108	64	31	18	170
7	Vienen con ropa diferente al uniforme	20	12	75	44	75	44	170
8	Quitan cosas a los compañeros	17	10	88	52	65	38	170
9	Conversan mucho con compañero de lado	44	26	109	64	17	10	170
10	Tiran la basura en el aula	14	8	73	43	83	49	170
11	Se pelean sin mayor motivo	5	3	104	61	61	36	170
12	Se burlan del compañero o del profesor	22	13	82	48	66	39	170
13	Desafían la autoridad del docente	0	0	56	33	114	67	170
14	Insultan muy a menudo a otro	14	8	92	54	64	38	170
15	Amenazan al docente	8	5	19	11	143	84	170
16	No traen los materiales de estudio	26	15	122	72	22	13	170
17	Hacen gestos inapropiados	26	15	80	47	64	38	170
18	Hacen preguntas inoportunas	20	12	85	50	65	38	170

Deducimos que con alta frecuencia ocurren las siguientes situaciones: 26% de estudiantes refieren que salen mucho al baño, 26% de estudiantes conversan mucho con su compañero de lado y un 22% de que se levantan de su sitio. Sumando con las frecuencias de algunas veces; estos indicadores se elevan a los siguientes porcentajes: 97% salen mucho al baño, 90% conversan mucho con el compañero de lado, 84% se levantan de su sitio.

8. ¿Alguno de tus compañeros ha mostrado alguna de las siguientes actitudes de maltrato?

Tabla 8: Sujeto de Bullying o acoso escolar

Item	Indicadores	Siempre		Algunas veces		Nunca		Total
		F	%	F	%	F	%	
1	Se ha burlado	3	2	105	62	62	36	170
2	Se ha metido contigo	3	2	62	36	105	62	170
3	Te ha robado o malogrado un bien	25	15	80	47	65	38	170
4	Te ha agredido físicamente	3	2	62	36	105	62	170
5	Habla mal de ti	6	4	82	62	82	36	170

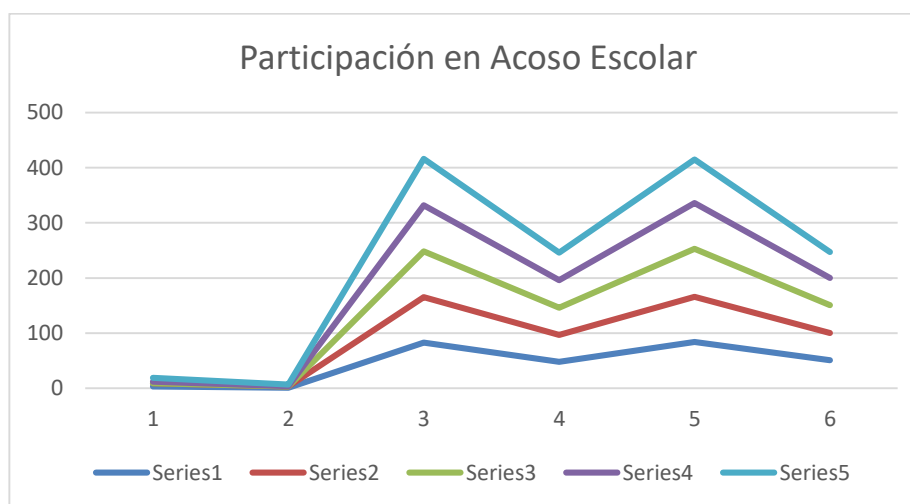


En la tabla se refleja la información de las formas de expresión del acoso escolar entre pares o denominado “bullying”. Un 15% de estudiantes manifiesta que una forma común y que siempre está presente es la del robo o malograr un bien y le sigue en frecuencia con 4% el de hablar mal de uno. Pero si sumamos la frecuencia de algunas veces estas dos situaciones aumentan a más del 50% de los estudiantes. Estos datos muestran otra evidencia de la necesidad de mejorar las estrategias y mecanismos de control en la gestión de la convivencia escolar.

9. ¿Tú has sido partícipe o autor de las siguientes situaciones en contra de tu compañero de aula?

Tabla 9: Autoría o participación en acoso escolar

Item	Variable	Siempre		Algunas veces		Nunca		Total
		F	%	F	%	F	%	
1	Te has burlado de otro compañero	3	1	83	48	84	51	170
2	Te has metido en su vida	6	2	82	49	82	49	170
3	Le has robado o malograste algo	0	0	83	49	87	51	170
4	Le has agredido físicamente	3	1	84	50	83	49	170
5	Hablas mal de él o de ella	7	3	84	50	79	47	170



La mayor frecuencia de participación en un 3% de siempre y 50% de algunas veces se refiere a hablar mal del compañero. Luego en número de casos sigue el hablar de otro con 51% sumando el siempre y algunas veces. Y considerando el objeto de estudio de la presente investigación, un 49% refiere sobre la burla hacia el compañero, que en términos técnicos es otro componente del bullying o acoso escolar.

10. ¿Viste que algunas o todas de las siguientes situaciones ocurrió en el IE?

Tabla 10: Expresión de violencia y acoso escolar, diferenciado.

Nº	Enunciado	Siempre		A veces		Nunca		Total
		F	%	F	%	F	%	
1	Alguien te amenazó con pegar, te pegó, escondió, rompió o robó tus cosas. (VF)	3	2	105	62	62	36	170
2	Alguien te insultó, te puso apodos “chapas” y habló mal de ti (VV)	3	2	62	36	105	62	170
3	Te ignoraron/no te hacen caso, no te dejan participar y alguien te discriminó.(EG)	25	15	80	47	65	38	170
4	Alguien lo acosó sexualmente (VS)	3	2	62	36	105	62	170
5	Alguien lo amenazó para inspirar miedo, alguien lo chantajeó/le han obligado a hacer cosas que no quiere (FM)	6	4	82	62	82	36	170

La información relevante que se deduce de la tabla es que un 66% de estudiantes dice haber visto amenazas que inspiran miedo, seguido de un 64% que refiere haber visto amenazas de agresión física y hurto de cosas. Estos datos tienen relación con las formas de violencia que se perciben en la IE.

3.1.1. Discusión y validez de la hipótesis:

De la aplicación de encuestas y la información procesada se concluye que en la institución educativa “Simón Bolívar” de Cháparra se manifiestan diversas formas de maltrato, violencia y factores desencadenantes de alteración del clima de convivencia escolar, los cuales requieren ser atendidas a través de un modelo pedagógico que involucre la tarea de los docentes y la participación de los estudiantes y padres de familia, a partir del fortalecimiento de sus capacidades y competencias orientadas al buen vivir y vivir en armonía.

De la revisión bibliográfica realizada a las investigaciones se concluye que el problema de la adecuada gestión del clima de la convivencia escolar evidencia que los resultados más beneficiosos en materia de convivencia escolar se han obtenido a partir de la implementación de un modelo integrador, que considera la naturaleza biológica, psicológica y social de la persona. Sin embargo, también es necesario resaltar que cada contexto educativo tiene sus particularidades y por lo tanto, para implementar un modelo de gestión de la convivencia

requiere conocer su funcionamiento y las peculiaridades de los actores que intervienen, porque la intención última de la gestión de la convivencia escolar no solo debe ser la de intervenir sobre las actuaciones antisociales, sino la de crear un ambiente propicio al diálogo y al entendimiento de todos, enseñando habilidades y ofreciendo alternativas pacíficas a los conflictos.

Los factores multicausales que deterioran el clima de la convivencia escolar requieren ser abordados de forma integral y dentro del marco conceptual de la naturaleza biosicosocial del hombre, como agente y ente en permanente formación. El desarrollo de competencias ciudadanas en el proceso formativo constituye una necesidad inherente al trabajo pedagógico del docente que repercute en la formación para la convivencia y la paz, dado que hacen posible que el estudiante actúe de manera constructiva en la sociedad. Inherente a las competencias ciudadanas son aquellas capacidades cognitivas, emocionales y comunicativas que, integradas entre sí y relacionadas con conocimientos y actitudes generan convivencia pacífica en escuelas en donde las agresiones, conflictos e intimidación escolar son erradicados. Las competencias ciudadanas incluyen habilidades como la comunicación efectiva; el pensamiento crítico; la resolución de problemas; la alfabetización cultural; los procesos concienzudos e informados de toma de decisión personal y social, y la responsabilidad cívica.

3.2. PROPUESTA DE MODELO PEDAGÓGICO

3.2.1. Título:

MODELO PEDAGÓGICO PARA MEJORAR LA CONVIVENCIA ESCOLAR EN LA I.E. “SIMÓN BOLÍVAR” DE CHÁPARRA, PROVINCIA DE CARAVELÍ, REGIÓN AREQUIPA.

3.2.2. Importancia de la propuesta

Los seres humanos a lo largo de la vida y en interacción con los otros desarrollamos habilidades que nos permiten convivir en la comunidad. Sin embargo, que dominemos ciertas habilidades y que éstos nos permitan vivir y convivir no significa que lo hagamos de forma saludable y autónoma. Dependiendo de la naturaleza y la utilidad que hagamos de dichas habilidades, nuestro desarrollo personal y convivencia será de una u otra forma. El currículo nacional de la educación básica (CNEB) plantea el enfoque de competencias y los enfoques transversales como clave para el desarrollo integral y logro del perfil de egreso de los estudiantes; de manera que a través de la implementación en los procesos pedagógicos permita al estudiante conocerse así mismo, para saber qué hacer y cómo lograr el dominio y control de sus comportamientos y sus emociones. En este plano es fundamental que los estudiantes desarrollen el autoconcepto de sí mismos para potenciar el dominio personal, saber actuar sobre las diversas situaciones que la vida les presenta y a desarrollar la capacidad de percibir los sentimientos de los demás y actuar debidamente ante esos, de tal manera que la construcción de la convivencia tenga bases sólidas en los principios de la participación, justicia, honestidad, respeto y democracia, los cuales le permitirán a su vez desarrollar la moral para vivir en forma positiva con los demás.

La convivencia es reflejo de la cultura que se desarrolla en la vida cotidiana, implica el modo de ser de cada persona en interrelación con los otros, donde cada sujeto pone en práctica sus valores, creencias, percepciones, reflexiones, el conocimiento adquirido, etc. La convivencia es visualizada como una actividad orientada hacia mejores formas de interacción en sociedad, donde se va incluyendo la pluralidad heterogénea, lenguajes, modelos organizativos y económicos con sus respectivas pautas de comportamiento ético y moral de las personas. En esta nueva situación, la convivencia escolar como factor relevante de la calidad de la educación es abordada desde distintas miradas disciplinares, interdisciplinares

o transdisciplinarios y que invariablemente muestran preocupación por la calidad de las relaciones interpersonales que se han construido como parte de la cultura escolar propia a cada institución y que van dando lugar a la emergencia de una nueva cultura escolar acogiendo los fundamentos axiológicos y pedagógicos dentro de nuevos escenarios. Éste último constituye la construcción de la convivencia.

En la actualidad la pedagogía en su búsqueda por entender y presentar fácilmente el proceso de enseñanza-aprendizaje, orienta su preocupación en la mejora de la convivencia de las personas, esto considerando los ámbitos: familiar, escolar y comunitaria; enfocando su interés en el proceso formativo de las relaciones interpersonales como núcleo de la vida en común. En este escenario se pone de manifiesto las nuevas dimensiones que se desencadenan del uso de las NTIC y las nuevas formas de comunicación a través del ciberespacio, el uso inadecuado y hasta exacerbado de las tecnologías de red, que vienen incrementando comportamientos y actitudes discriminatorios, violentos y deformantes de la conciencia humana. En ellos, la amistad, el aprendizaje y el desarrollo personal están presentes, pero también penetran a través de ese espacio la discriminación, el desamor, la deshonestidad, la agresión y violencia gratuita; en suma, una ciberconvivencia que requiere una atención desde la parte formativa.

3.2.3. Objetivos de la propuesta

Objetivo General:

Mejorar la convivencia escolar en la IE Simón Bolívar de Cháparra aplicando el modelo pedagógico vive y actúa basado en la aplicación de la teoría del aprendizaje social de Albert Bandura y la teoría del desarrollo de la moral de Lawrence Kohlberg.

Objetivos Específicos:

- 1) Implementar los componentes de modelo pedagógico vive y actúa como parte de la gestión institucional y en los procesos de la gestión pedagógica, visionando una comunidad educativa educadora.

- 2) Incorporar las competencias, estrategias y procesos del modelo pedagógico vive y actúa a través del trabajo colegiado con los docentes en PCIE, visionando una convivencia escolar armoniosa y de altas expectativas.
- 3) Desarrollar capacidades y habilidades interpersonales a través de talleres y sesiones de aprendizaje con los estudiantes, con la participación de los actores de la comunidad educativa visionando un desarrollo integral humano.

3.2.4. Fundamentación de la propuesta

La necesidad de construir una pedagogía de la convivencia, pasa por una reflexión pedagógica, axiológica y epistemológica sobre la educación, cuyo énfasis debe estar centrado en la valoración de gestión pedagógica de la convivencia en la escuela, considerando la integridad del ser humano y los problemas socioeducativos asociados a ella, sus efectos y factores incidentes, en la perspectiva de construir una cultura de paz, armonía, entendimiento y erradicación de toda forma de violencia en la institución educativa; dentro del afán cotidiano de alcanzar aprendizajes de calidad. Esta pedagogía de la convivencia representa una articulación e integración crítica de los aportes de las ciencias sociales en torno al tema de la convivencia, que se nutre básicamente de los insumos que aportan las distintas interpretaciones sobre la educación y que se han venido desarrollando atravesada por un lado las tendencias y por otro los conflictos de paradigmas educativos actuales.

La propuesta acoge las investigaciones y tendencias actuales sobre la educación, considerando como eje formativo de la persona en el aprender a convivir desde la perspectiva axiológica, fenomenológica, hermenéutica y holística; para ello el modelo asume los principios de dos teorías:

1) La teoría del aprendizaje social de Albert Bandura

El aprendizaje es un proceso de interacción del sujeto que aprende y el entorno social, ligado a condicionamiento y refuerzo positivo o negativo, en la que hay que tener en cuenta el factor cognitivo. Los sujetos que aprenden unos de otros pueden ver cómo su nivel de conocimiento da un salto cualitativo importante de una sola vez, sin necesidad de muchos ensayos.

El comportamiento es resultado de la interacción del sujeto con el entorno que influyen a modo de presiones externas, en la que participa activamente e incluso espera respuestas de esta etapa de formación y tiene expectativas. Para que exista una sociedad, por pequeña que esta sea, tiene que haber un contexto, un espacio en el que existan todos sus miembros. A su vez, ese espacio nos condiciona en mayor o menor grado por el simple hecho de que nosotros estamos insertados en él.

Por lo que en un contexto de aprendizaje interpersonal somos capaces de prever los resultados novedosos de nuestras acciones ya sea de manera acertada o equivocada, y por lo tanto no dependemos totalmente del condicionamiento que se basa en la repetición. En suma, somos capaces de transformar nuestras experiencias en actos originales en previsión de una situación futura que nunca antes se había producido.

2) La teoría del desarrollo de la moral de Lawrence Kohlberg

Establece que el desarrollo de la moral no sólo se manifiesta como producto de la socialización, sino que emergen del propio pensamiento acerca de problemas morales. Las experiencias sociales promueven el desarrollo, pero lo hacen estimulando los procesos mentales.

Kohlberg habla del cambio que ocurre con las oportunidades de toma de decisiones y de considerar los puntos de vista de los demás, manifiesta que conforme los niños interactúan con otros, aprenden cómo difieren los puntos de vista y cómo coordinan en las actividades cooperativas. Mientras discuten sus problemas y resuelven sus diferencias, desarrollan sus conceptos de lo que es justo. Sean como sean las interacciones, funcionan mejor cuando son abiertas y democráticas, cuanto menos presionados se sienten los niños a simplemente conformarse con la autoridad, tienen mayor libertad para establecer sus propias diferencias y formular sus propias ideas.

El modelo asume el nivel convencional II referido a la moralidad convencional que abarca desde los 9 años hasta la adolescencia, que incluye a las etapas 3 y 4. En la etapa 3 se refiere a las buenas relaciones interpersonales bajo la premisa de que la gente debe atenerse a las expectativas de la familia y de la comunidad y comportarse correctamente. Comportarse correctamente significa tener buenas intenciones y sentimientos interpersonales, como amor,

empatía, confianza y preocupación por los demás. Es la etapa donde se da un cambio de la obediencia incuestionable a una perspectiva relativista y a una preocupación por los buenos motivos.

En la etapa 4, la persona se preocupa más por la sociedad como un todo, pone el énfasis en obedecer las leyes, respetar la autoridad y la ejecución de los deberes para mantener el orden social. En esta etapa, las personas toman las decisiones morales desde la perspectiva de la sociedad como un todo, piensan como miembros totalmente integrados en la sociedad (Colby y Kohlberg, 1983, p. 27). También las personas, tienen un concepto de la función que tienen las leyes dentro de la sociedad como un todo.

Se aprende dentro de un contexto y conforme al desarrollo social de ese contexto, donde la educación sea formal o informal le va otorgando una escala de valores a la sociedad. Como parte de ese contexto la escuela cumple un rol fundamental en la tarea de humanizar, cooperar e incluso construir una convivencia armoniosa, trascendente y con altas expectativas.

La pedagogía de la convivencia, inicia en una reflexión pedagógica y sistemática sobre la educación poniendo énfasis en la convivencia de los miembros de la escuela, considerando los problemas socioeducativos asociados a ella, sus efectos y factores incidentes, en la perspectiva de transformar las prácticas negativas de la institución y de alcanzar aprendizajes de calidad. Esta pedagogía representa una articulación e integración crítica de los aportes de las ciencias sociales en torno al tema de la convivencia, que se nutre básicamente de los insumos que aportan las distintas disciplinas de reciente epistemologización y atravesada por conflictos de paradigmas de las tendencias educativas y tecnológicas.

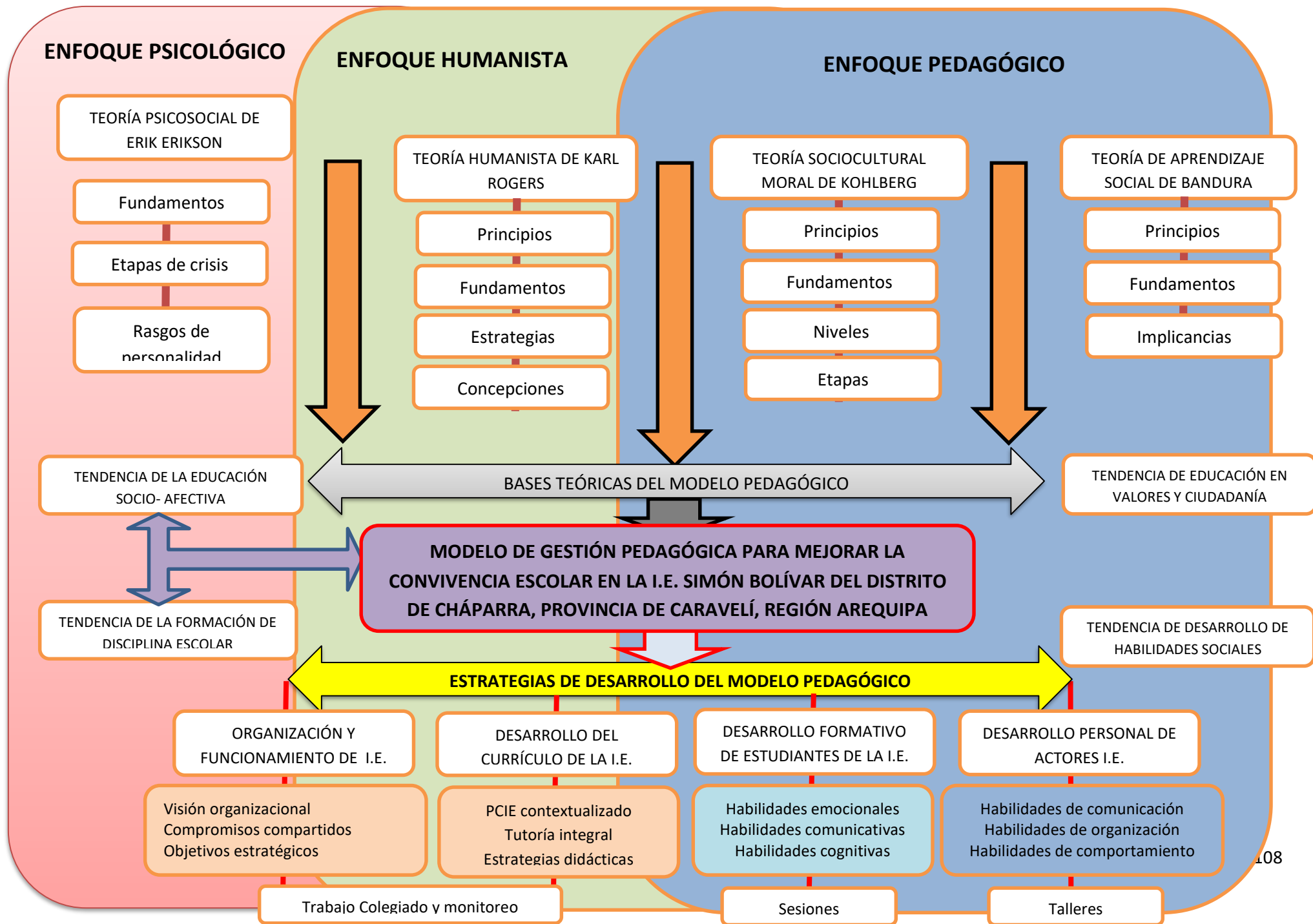
Kant (1990) ha expresado que la humanidad sólo ha encontrado dos medios para garantizar la llamada convivencia: El derecho y la educación. El derecho determina los límites que no se pueden pasar y la educación es una condición para no dejarse someter. En la tarea y el proceso, la educación promueve en el ciudadano el saber vivir con otros, compartir, participar, tolerar y el dialogar; todo ello lo aprende el ser humano durante su crecimiento y le permite ir adaptando a su medio ambiente y social de manera correcta, enriqueciéndole para que alcance la felicidad en interacción con otros (Raven E., 2016).

El modelo centra su atención en la condición y naturaleza humana, su integridad y diversidad, considerando los enfoques: pedagógico, humanista y psicológico como contexto y su correlato inmediato con el carácter formativo de la pedagogía, ubicado en la esfera de las ciencias sociales, el cual tiene como ciencias auxiliares a la Psicología y la Sociología; sin menospreciar a lo biológico y antropológico. El proceso formativo del ser humano pasa por diversos estadios y etapas en las cuales se va modelando y construyendo la convivencia, los valores, la moral y la ética; ello no escapa del escenario cotidiano, la realidad social y características del mismo, que vienen a representar la fuente inagotable de aprendizajes, tal como refiere Albert Bandura. A esto se suma el comportamiento humano como un proceso de construcción de valores y actitudes dentro de las relaciones y los estados de desarrollo socio-afectivo y moral conjunto en la familia, la escuela y la comunidad.

El modelo también recoge las doctrinas de las tendencias de la educación universal que en forma general apuntan a una ciudadanía global con responsabilidad ambiental y ética. La UNESCO viene promoviendo a través de los objetivos de desarrollo sostenible (ODS) que las sociedades de hoy consoliden el derecho a la educación y trabajen sostenidamente la tendencia de educación para el respeto de los derechos humanos y la diversidad, impulsa la educación en valores y ciudadanía, para que sea un agente para la paz y la felicidad. Y desde la perspectiva pedagógica la educación socio-afectiva, educación en y desde los valores positivos, educación de la disciplina personal, educación para la prevención de la violencia y convivencia feliz, son aspectos que se abordan y que derivan en una serie de estrategias y actividades para plasmar a través del modelo VIVE y ACTUA.

3.2.5. Esquema del modelo pedagógico

En el esquema del modelo pedagógico propuesto se representa, en la siguiente página:



3.2.6. Principios del modelo VIVE y ACTÚA

3.2.6.1. Principios Axiológicos

La convivencia y la paz se aprenden y se construyen desde la interacción de los protagonistas, este objetivo supone un proceso lento y un cambio de mentalidad individual y colectiva; y en ese cambio, la educación adquiere una relevancia absoluta en el desarrollo de valores, actitudes, habilidades y conocimientos que sostengan modelos de convivencia saludable, armónica y de altas expectativas; cuyos cimientos emergen de la aplicación de los principios:

- Visión: Quien soy y a dónde voy.
- Interacción: Valores de relación, diálogo y participación.
- Voluntad: El camino se hace con decisiones personales.
- Ejemplo: Dar y recibir para complementarnos, enriquecernos y realizarnos.
- Autonomía: Somos tarea de nosotros mismo y nadie puede sustituirnos.
- Compromiso: Formar con integridad, creatividad y solidaridad.
- Tenacidad: El ser no es estático, es la realización personal.
- Unidad: Formar en la interioridad del ser y la libertad.
- Amabilidad: Formar en el respeto a la vida y el prójimo.

El principio humanista se resume en la consideración de que cada persona es único, irrepetible e importante, con absoluta dignidad y debe asentar su humanización con una visión de persona en permanente interacción con su entorno, movido por su voluntad y mostrando en su cotidianidad ejemplo de autonomía, compromiso, tenacidad, unidad y amabilidad con sus pares; acogiendo y respetando sus dimensiones: biológica, psicológica, afectiva, social, etc., así como sus potencialidades. Y en el proceso pedagógico, los educadores deben asumir que el ser humano es dinámico, una entidad modificable, en constante cambio, pero sometidos a los imperativos de cada cultura, lo configura y lo marca, los formatea para entender la vida, para aprender y para que tenga un sello específico, único y diferente, pero a la vez miembro de una sociedad que crece en función a sus actos.

3.2.6.2. Principios pedagógicos

- 1) **Carácter social de la relación pedagógica:** Tal como han enfatizado diversos autores, la escuela constituye la principal institución moderna, que posee al mismo tiempo un rol reproductor y transformador de la sociedad. En los hechos, la escuela vive la tensión generada por la existencia de dos funciones sociales en muchos sentidos opuestas. Por un lado, un polo de adaptación y socialización, necesario para mantener las tradiciones y los rasgos esencialmente valorados de la sociedad; y por otro lado, un polo de transformación e innovación, requerido para garantizar la construcción de una sociedad mejor, preparada para enfrentar y resolver sus desafíos; y para ofrecer a cada cual oportunidades suficientes de desarrollo personal. Más aún, una sociedad más desarrollada, más pluralista, más democrática, más humana. Por ello, la convivencia es hoy un problema de la escuela, pero es también un problema de la sociedad.

- 2) **El Currículo escolar y sus dimensiones latentes:** Tradicionalmente las instituciones educativas han resaltado públicamente sus fines, contenidos y prácticas más nobles, aquellos modos de ser y sentir que la modernidad y la cultura mercantilista exponen como logros racionales y superiores de la especie humana. Sin embargo, la reflexión social y pedagógica nos ha mostrado que a este currículo explícito se le acopla un currículo implícito o latente. Éste contiene saberes y contenidos que la escuela entrega desde el sentido común, en la interacción cotidiana y práctica, desde la relación de autoridad del docente con respecto a los estudiantes y los padres, sobre la base de muchos supuestos no cuestionados ni evidentes para los actores de la relación pedagógica.

- 3) **Carácter intersubjetivo de la relación pedagógica:** Resulta de suma relevancia aceptar y comprender que la relación pedagógica es un acto conversacional e intersubjetivo, un encuentro de sujetos con diversos estilos, historias y significados personales, que necesitan establecer acuerdos y normas de convivencia a través del diálogo y la comprensión recíproca. Por ello, es razonable señalar que la convivencia humana es posible gracias a un proceso de comunicación en que los actores aprendan a superar los quiebres y traten de restituir el sentido de la convivencia. Estas competencias comunicacionales se pueden estimular y desarrollar al interior de la

comunidad escolar, en los distintos niveles donde hay circuitos conversacionales, representando un foco relevante de intervención educativa reflexiva y responsable para optimizar la convivencia en la escuela, potenciando mecanismos de relación e interrelación valorativa entre los actores principales.

- 4) **Conflicto y realidad social:** El escenario natural donde la relación pedagógica, es entendida como un acto conversacional e intersubjetivo, atravesada por la presencia del conflicto, que representa una interacción tensionada por normas y significaciones distintas entre los actores. El conflicto es parte de la realidad social y que es necesario abordarlo y asumirlo para alcanzar los fines formativos que la educación actual se ha planteado. Sin embargo, la cultura escolar ha mostrado una importante capacidad para enmascarar el conflicto y sus implicancias transformadoras y creativas. En este escenario también está el error, la incertidumbre, la anomia, la diferencia, la divergencia, el desorden y la discapacidad; pero son eludidos e invisibilizados. Todo lo cual, genera como producto educativo la obediencia y el conformismo.
- 5) **Relación pedagógica y diversidad:** La diversidad es un rasgo constitutivo de la realidad social que otorga a la humanidad numerosas expresiones culturales en torno a los modos de ser, de convivir, de pensar y de hacer. La diversidad debe ser entendida y valorada como un fundamento mayor para la convivencia, toda vez que es contraria a la marginación, a la segregación, a la homogeneización, a la discriminación y la intolerancia, pues todas esas actitudes perversas obstaculizan o alteran la convivencia humana en la sociedad y la escuela. Pese a lo señalado, la diversidad en la escuela ha sido históricamente una dimensión sociocultural de la realidad educativa que ha sido permanente y exitosamente invisibilizada, sin embargo, generadora de situaciones conflictivas.
- 6) **La metacognición y sus alcances institucionales:** Los actores de la relación pedagógica son parte de esta cultura escolar y han sido formados en instituciones de educación superior que reproducen y refuerzan las dimensiones adaptativas y conformistas de la educación. Desde un punto de vista de la posibilidad de revertir esta tendencia, diversos autores han planteado la necesidad de propiciar un pensamiento reflexivo y crítico al interior de la relación pedagógica, que permitiría establecer qué, dónde y cómo cambiar. Este tipo de pensamiento, de larga tradición en la filosofía, se

llama metacognición, que es un pensamiento liberador, autorregulado y autorreflexivo, potencialmente factible en el diálogo para la identificación de los obstáculos sociales y culturales que opacan una comprensión crítica de la realidad social y educativa, en orden a contribuir positivamente a su transformación y a la construcción de una mejor convivencia humana.

7) **La convivencia como un fin pedagógico:** La convivencia no es sólo funcional al logro de aprendizajes de calidad (dimensión instrumental) sino que es en sí misma un fin formativo en cuanto posibilita la construcción de personas críticas, creativas, reflexivas y situadas, capaces de contribuir con el desafío de transformación de la sociedad (dimensión valórica). La convivencia es un fin pedagógico en cuanto despliega en los niños y jóvenes una capacidad de pensamiento autónomo que se hace cargo de las complejidades, conflictos y contradicciones de la experiencia educativa. Por ello, la escuela es una institución privilegiada para aprender a convivir y convivir para aprender, puesto que en suma, se convive para vivir; y la vida es trabajo y lenguaje, es a la vez producir y convivir. De modo que, el énfasis debe estar puesto en el esfuerzo reflexivo que se haga para armonizar o articular las distintas lógicas de la convivencia como problema pedagógico.

8) **La actitud formativa como un goce entre diversidad y convivencia:** Una pedagogía de la convivencia lleva necesariamente implicada una didáctica propia. Ésta debe hacerse cargo de una nueva actitud formativa basada en la formación de una sociedad cuyos miembros viven la diversidad y la mutua comprensión; y que se interrogan críticamente por el valor y sentido pedagógico de los objetivos de aprendizaje, de los contenidos, de las modalidades de enseñanza y aprendizaje, de las formas de evaluación, entre otros, que resultan crecientemente más pertinentes y coherentes con esta nueva actitud formativa centrada en el desarrollo y fortalecimiento de las competencias. La actitud formativa, representa un puente dinamizador y operacionalizador entre la diversidad y la convivencia; esto es, entre el contexto y pretexto en el que hemos puesto a la diversidad humana, de una parte, y la problemática de la convivencia como el deseo de aprender a vivir juntos, el anhelo educativo de convivir para aprender, por otra parte.

9) **Actitud formativa y desarrollo de competencias de convivencia:** La actitud formativa requerida para hacer posible una pedagogía de la convivencia debe connotar la presencia de un proceso reflexivo y autocuestionador en los docentes, que les permita situarse crítica y propositivamente frente a los problemas de convivencia en la escuela y la sociedad. Para poder definir y garantizar el contenido de esta nueva actitud formativa se hace necesario identificar la existencia de un conjunto de competencias reflexivas y comunicacionales que subyacen en esta nueva actitud formativa, de modo de avanzar con más seguridad en el desarrollo intencionado y en la transformación de una escuela y unos actores que vivan en la diversidad y la convivencia.

10) **El problema de la convivencia como un problema social y pedagógico:** Ello exige mejorar la permeabilidad de la escuela y hacer de ella una institución metacognitiva capaz de discernir moral y políticamente sobre los flujos de orden cultural y curricular que vive. La metacognición y práctica pedagógica se encuentran ligadas y se expresan en una nueva actitud formativa del docente a partir de la construcción/acción de una pedagogía de la convivencia que reconoce una sociedad presente enfrentada al desafío mayor de la diversidad y de la convivencia como condición o consecuencia directa de las opciones de desarrollo y de modernización que se llevan a cabo en el mundo glocalizado y globalizado a la vez. La escuela y sus actores, como parte de este sistema social, también han empezado a vivir el conjunto de tensiones y contradicciones del actual escenario social, político y educativo. De ahí que la permeabilidad crítica escuela/entorno debe potenciar la convivencia en la diversidad a partir de la incorporación responsable en su agenda vital de las siguientes tensiones y problemas:

La tensión entre productividad y convivencia: La productividad y la convivencia corresponden a dos modos de estar en el mundo, dos formas de leer la realidad que hemos de integrar y de asumir responsablemente en y desde la escuela. Tanto la escuela como su entorno se han caracterizado por ser parte de una apuesta moderna de articulación de las racionalidades instrumental y valórica; esto es, de los desafíos de productividad y de convivencia.

La tensión entre lo local y lo global: En el marco de una institución escolar que posee, genera y transmite elementos culturales, contextualizada en una sociedad que asume la globalización y la economía de mercado como vías de desarrollo, la tensión local-global obliga a la escuela a la pregunta ético-política por qué es aquello que la educación asume de modo responsable y crítico, permeando selectivamente los efectos no deseados de una lectura excesivamente localista o pretenciosamente globalizadora de la cultura y la realidad social.

La tensión entre la tradición y las nuevas tecnologías: Esta tensión se reconoce en el marco de la aparición de las NTICs. Las instituciones educativas han desplegado grandes esfuerzos por estar a la vanguardia tecnológica, sumando variados recursos por acceder a Internet, a modalidades educativas en línea o al uso masivo de nuevos y múltiples formatos educativos. Lo realizado a la fecha, probablemente es todavía insuficiente y esto se explica menos por un problema de costos que por la presencia de una cierta brecha tecnológica y de las habituales resistencias al cambio. Lo importante en esta tensión es que la escuela asuma responsablemente el sentido pedagógico de las NTICs, orientando los usos y comprensiones de estos nuevos medios educativos en función de una actitud formativa que resulta de la necesidad profunda de valorar la diversidad y de potenciar la mutua comprensión entre los miembros de la comunidad educativa. La inserción en las NTICs es, después de todo, un problema asociado a la convivencia en la escuela.

La tensión entre la neutralidad política y la formación ciudadana: La escuela vive esta tensión, sobre todo desde un currículo técnico que privilegia la entrega de contenidos científicos y disciplinarios sin pretensiones de formación moral del estudiante. En un caso mejorado, los valores son "enseñados" desde la convicción de estar frente a valores universales que el alumno no puede cuestionar, sino poner en práctica. El desafío mayor para la convivencia es asumir la formación moral del sujeto a partir de una fundamentación de la moral de orden intersubjetivo y dialógico, de modo de potenciar la formación de sujetos críticos y activos, lo que representa la base de formación de un ciudadano comprometido con la transformación de la sociedad y la construcción de una comunidad democrática y plural.

3.2.7. Estructura del modelo

El modelo está diseñado para ser implementado en tres etapas (sensibilización, aplicación y evaluación) y apunta a desarrollar habilidades sociales en los directivos, docentes, estudiantes y padres de familia para mejorar la gestión de la convivencia teniendo como respaldo científico los fundamentos de las teorías descritas a través de un conjunto de actividades (VIVE y ACTÚA) que desarrollan las habilidades de comunicación, de organización, de manejo de conflictos y dominio socio emocional que debe hacer fluir la comunicación efectiva y una relación interpersonal asertiva en la comunidad educativa, puesto que un asunto central de la convivencia escolar constituye los patrones de interacción comunicativa y organizacional adquirida en el proceso histórico de la vida institucional dentro del marco de las orientaciones del Currículo Nacional, el Proyecto Educativo Nacional, el Proyecto Educativo Regional de Arequipa y el Proyecto Educativo Institucional..

La propuesta contiene:

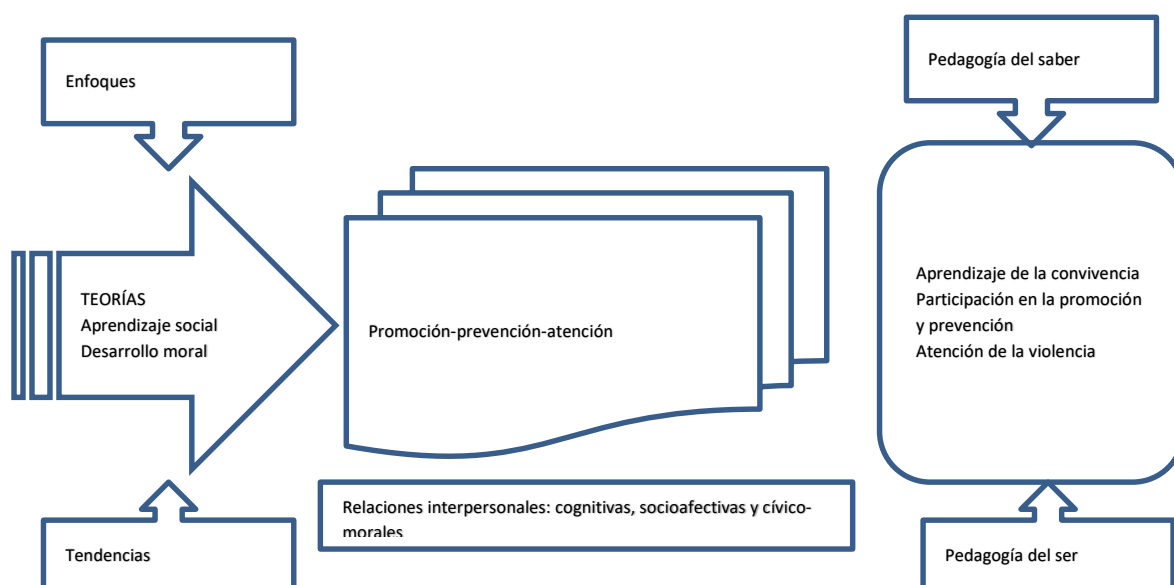
- Proyecto: ¡Bolivariano! VIVE y ACTÚA”
- Programa: Fortalecimiento de las competencias afectivas y cognitivas
- Plan: Construyendo una sociedad educadora y de altas expectativas.
- Campañas: 1) convivamos en armonía, 2) Desarrollemos nuestro talento, y 3) Sembremos paz y cosechemos felicidad.

1) Proyecto: ¡Bolivariano! VIVE y ACTÚA

Fundamentación:

La formación de valores y desarrollo de la ciudadanía activa constituye la principal misión de un sistema educativo escolarizado y que tiene como respaldo las teorías axiológicas y la necesidad de modelaje en el proceso formativo de la niñez, la adolescencia y la juventud. El proyecto “vive y actúa” asume que cada educando es consciente de su contexto sociocultural y económico, donde la praxis social manifiesta a través de las interrelaciones sociales normas, comportamientos, valores, costumbres y concepciones, las cuales pasan a la interiorización o al rechazo, según su patrón de formación de valores. Es en esta parte dónde, el educando toma decisiones y

actuaciones con una perspectiva de valoración de la naturaleza humana y el rol social que le corresponde para coadyuvar a la construcción de una sociedad educadora.



Propósito:

El proyecto apunta a desarrollar la competencia de ciudadanía activa propiciando la identificación de la cultura local, la potencialidad económica y las necesidades de ejercicio de la democracia, vida saludable, emprendimiento y reconociéndose como persona valiosa dentro del proceso histórico y gestión de su desarrollo como parte de la sociedad.

Dimensiones:

Social	Cognitiva	Psíquica
La persona es el sujeto social que aprende en forma interactiva con los demás y genera ejemplos de vida. Aprende a convivir y saber convivir.	La persona en el proceso de aprendizaje ejercita procesos mentales que permiten aprender, desaprender, desarrollar sus facultades mentales superiores que llevan al razonamiento y juicio crítico.	La persona recibe estímulos internos y externos que a nivel del cerebro se procesan y dan lugar a la manifestación de comportamientos, sentimientos, emociones y respuestas.

Estrategias:

a) De implementación:

- Reformulación de organización y funcionamiento de la institución desde una visión estratégica y considerando las dimensiones de la gestión escolar y orientaciones establecidas por MINEDU.
- Incorporación de la teoría y lineamientos axiológicos de convivencia en los instrumentos de gestión escolar de forma participativa y colaborativa.
- Sensibilización de los miembros de la comunidad educativa sobre roles y procedimientos de promoción y gestión de buena convivencia respecto a la identificación, atención y seguimiento de conflictos y violencia desde el enfoque formativo.
- Desarrollo de acciones formativas y promoción de la convivencia armoniosa en los estudiantes a través de la planificación, ejecución y evaluación curricular, desde el espacio de la tutoría y las áreas curriculares incorporando campos temáticos sobre habilidades sociales blandas.
- Fortalecimiento profesional de docentes y personal administrativo, en las capacidades didácticas y el desarrollo de las habilidades de comunicación asertiva y participación responsable.
- Socialización de procedimientos de intervención e instrumentos a utilizar, según roles y tareas de los actores.
- Monitoreo de la convivencia escolar en aula y la institución, aplicando la observación participativa, las entrevistas a profundidad y asesoramiento hacia el buen vivir y convivir.
- Evaluación de las acciones a través de instrumentos de medición y rúbricas de observación orientado y dentro del ciclo de mejora continua.

b) De gestión de la convivencia escolar:

- Identificación e intervención oportuna ante situaciones de acoso entre pares, disrupción en aula y maltrato de docentes.
- Aplicación de procedimientos de intervención con celeridad y en el ámbito correspondiente.

- Registro de casos y reporte a la instancia correspondiente, evaluando las causas, circunstancias y consecuencias o riesgos.
- Derivación de casos a la instancia de asesoramiento, acompañamiento y terapia reflexiva.
- Monitoreo y seguimiento de casos derivados a través de la instancia de observación y percepción de comportamientos.
- Cierre de casos y elaboración de reportes sobre resultados y acciones desarrolladas.

c) De promoción de la buena convivencia y expectativas

- Aplicación de axiomas y procedimiento de disciplina constructiva y correctiva.
- Aplicación de reglas de justicia restaurativa, convivencia positiva y reparadora.
- Derivación de casos con implicancias legales a las entidades competentes.

Producto:

Estudiante bolivariano consciente de su rol y espejo de vida para la sociedad.

2) Programa: Fortalecimiento de las competencias afectivas y cognitivas.

Objetivos:

- Fortalecer las competencias afectivas y cognitivas de los estudiantes.
- Desarrollar la inteligencia emocional y capacidades de orden superior en el proceso cognitivo.
- Promover interacciones y espacios que coadyuven al desarrollo de la empatía y la resiliencia.

Situaciones de contexto:

- Cultura familiar e interacciones entre los miembros de la familia.
- Cultura escolar e interacciones de los miembros de la escuela.
- Cultura comunitaria e interacciones entre los miembros de la comunidad local, sus autoridades, los vecinos y sus organizaciones.
- Interacciones en los espacios de la actividad económica.
- Interacciones en los espacios de la comunicación y la calle.

Metas:

- Atención a 180 estudiantes.
- Participación de 15 docentes
- Participación de 8 trabajadores administrativos.
-

Actividades:

3) Plan: Construyendo una sociedad educadora y de altas expectativas.

La Atención Tutorial Integral tiene por finalidad brindar un acompañamiento efectivo a los estudiantes de la institución educativa “Simón Bolívar” para contribuir con su desarrollo integral en las dimensiones personal, de los aprendizajes y social comunitario, mediante la implementación de acciones planificadas de prevención y orientación acerca de diversos problemas asociados, como, el bajo rendimiento, la deserción o el rezago escolar.

Diagnóstico:

PROBLEMAS:	CAUSAS:	CONSECUENCIAS
Manifestación de: ➤ Indisciplina ➤ Impulsividad ➤ Discriminación ➤ Conflicto entre pares ➤ Impuntualidad En ciertos estudiantes	➤ Escasa práctica de normas de convivencia. ➤ Ideas, intereses y necesidades culturales de origen. ➤ Deficiencias en el manejo de interacciones y reglas de buena convivencia.	➤ Desorden, violencia, acoso entre pares y disrupción. ➤ Reacciones inadecuadas. ➤ Clima de convivencia escolar inadecuado. ➤ Baja autoestima. ➤ Dificultad para integrarse al grupo.
➤ Carencias en hábitos de estudio. ➤ Poca integración a trabajo en equipo y cooperativo.	➤ Desconocimiento de estrategias de aprendizajes. ➤ Falta de comunicación, egoísmo, trabajo individual.	➤ Bajo rendimiento académico. ➤ Formación de grupos cerrados. ➤ Escasa participación en la autogestión aprendizajes.
➤ Estilos de vida y hábitos alimenticios poco saludables.	➤ Diversidad cultural ➤ Malos hábitos alimenticios ➤ Excesivo uso de material descartable	➤ Estudiantes inseguros de sí mismo. ➤ Acumulación de residuos generando focos infecciosos.

<ul style="list-style-type: none"> ➤ Producción de desechos sólidos y escasa gestión. ➤ Violencia familiar y situaciones de conflicto. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Familias poco integradas y en situaciones de riesgo. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Alumnos rebeldes, apáticos, violentos.
--	--	--

Descripción de la problemática:

Se observa que en la convivencia escolar de la I.E. secundaria “Simón Bolívar” del distrito de Cháparra, UGEL Caravelí que viene implementando el servicio de Jornada Escolar Completa se manifiesta acoso escolar entre pares, agresividad, violencia, disrupción, desmotivación e incumplimiento de las normas de convivencia escolar y alteración del clima escolar. Esto viene influyendo en los logros de aprendizaje y alterando el clima de convivencia en el colegio.

Priorización de acciones:

- Acompañar a los estudiantes, en sus necesidades socioemocionales y cognitivas a lo largo de su trayectoria escolar; promoviendo la construcción de su Proyecto de Vida Personal, en el marco de un clima escolar de confianza y relaciones de respeto entre el tutor y sus pares
- Acompañar el proceso de aprendizaje de los estudiantes, brindándole orientación oportuna respecto a sus necesidades académicas y socio emocionales.
- Abordar temas de interés del grupo, bajo un enfoque orientador y preventivo, según necesidades e intereses de los estudiantes.

Calendarización de actividades:

MES	ACTIVIDAD DE GESTIÓN CON LA TUTORÍA	META DE BENEFICIARIOS	RESPONSABLE	CRONOGRAMA											
				M	A	M	J	J	A	S	O	N	D		
CON LOS ESTUDIANTES															
Marzo a Diciembre	TUTORÍA GRUPAL (sumatoria del No de estudiantes por sección)	200	Tutores	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
Marzo a Diciembre	Atención a los estudiantes en forma grupal e individual.	200	Tutores	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
Octubre a Noviembre	Feria de Orientación Vocacional.	66	Psicólogo									X	X		
Marzo a Diciembre	Derivación de Casos de estudiantes con problemática especiales.	15	DEMUNA	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
Abril a Noviembre	Desarrollo de estrategias y estilos que fortalezcan la dimensión de asertividad y la comunicación afectiva.	200	Facilitador Coordinación TOE Tutores		X	X	X	X	X	X	X	X	X		
Abril a Noviembre	Promoción de acciones que prevengan el consumo de drogas y situaciones de violencia escolar.	200	Facilitador Coordinación TOE Tutores		X	X	X	X	X	X	X	X	X		
Abril a Noviembre	Fortalecimiento de la autoestima de los estudiantes para una valoración de sí mismos, a través de campañas	200	Facilitador Coordinación TOE Tutores		X	X	X	X	X	X	X	X	X		

	integrales y trabajo de TOE grupal.													
Abril a Noviembre	Promoción de una adecuada toma de decisiones orientadas al Proyecto de Vida y desarrollo de la competencia de búsqueda de la excelencia.	200	Facilitador Coordinación TOE Tutores		X	X	X	X	X	X	X	X	X	
Mayo a Noviembre	Prevención de riesgos y promoción de auto gestión de aprendizajes con estudiantes líderes.	200	Tutores		X	X	X	X	X	X	X	X	X	
Abril	Campaña por el buen trato, la violencia y bullying: “Hagamos un trato por el buen trato”.	200	Tutores		X									
Junio	Campaña “Construyendo mi proyecto de Vida ejerciendo ciudadanía global”.	200	Tutores				X							
Agosto	Campaña “Cuido mi sexualidad, disfruto mi adolescencia y evito el embarazo”.	200	Tutores						X					
Octubre	Campaña “Me cuido de lo desconocido, trata de personas el trabajo forzoso”.	200	Tutores									X		
Diciembre	Campaña “Juventud libre de drogas, vive y actúa”.	200	Tutores											X

CON LAS FAMILIAS:													
Abril a Noviembre	Escuela de Padres	150	Coord. TOE Dirección Tutores Aliados		X				X			X	
Junio a Octubre	Reuniones informativas de Comités de aula	30	Tutores		X	X	X	X	X	X	X	X	
Abril a Noviembre	Atención a padres cuyos hijos presenta dificultades en el aprendizaje y comportamiento	100	Dirección Coord. TOE Tutores		X	X	X	X	X	X	X	X	
Mayo a Julio	Encuentros con familias	120	Coordinación TOE Docentes facilitadores				X			X			
Abril a Noviembre	Actividades recreativas y culturales con familias	100	Coordinación TOE Tutores Aliados			X				X			
Abril a Noviembre	Campañas de sensibilización y pasantía	30	Coordinador TOE APAFA ME		X	X	X	X	X	X	X	X	

Ámbitos de intervención:

- Tutoría individual
- Tutoría grupal
- Trabajo con padres de familia
- Trabajo con familias
- Campañas en la comunidad

Registro de evidencias:

- Cuaderno de incidencias de aula
- Cuaderno de incidencias de Auxiliar de educación
- Libro de Incidencias de la IE

4) Campañas:

- Convivamos en armonía
- Desarrollemos nuestro talento
- Sembremos paz y cosechemos felicidad

Programa de fortalecimiento de competencias afectivas y cognitivas, que concibe en su línea matriz los principios de la pedagogía de la convivencia y la pedagogía del afecto para la gestión de los procesos formativos basados en el desarrollo de los valores:

- Saber respetar
- Saber compartir
- Saber escuchar y hablar
- Saber agradecer y dar las gracias.
- Saber pedir perdón.
- Ayudar a los demás.
- Pedir las cosas por favor.
- Devolver las cosas prestadas.

3.2. Metodología de implementación

El modelo pedagógico sigue los pasos de la metodología científica social prospectiva de acción participativa, desarrollando los procesos de: planeamiento, sensibilización, ejecución, monitoreo y evaluación; incidiendo en el proceso de enseñanza-aprendizaje y haciendo uso de estrategias dinámicas, reflexivas, análisis de casos y proyectos comunitarios de servicio, involucrando a los actores de la comunidad educativa bolivariana.

- 1) Etapa de sensibilización: Metodología de diálogo reflexivo y campañas.
 - Promoción de actividades que conlleven a la vida en paz
 - Campañas de sensibilización sobre buen trato y vida en sociedad.
 - Reuniones de reflexión sobre el impacto de la violencia social.

- 2) Etapa de aplicación: Metodología de estrategias activas, trabajo colaborativo y de estudio en campo.
 - Incorporación de campos temáticos sobre habilidades blandas en las áreas curriculares de Desarrollo personal y ciudadanía cívica, Educación religiosa y en Tutoría y orientación educativa.
 - Desarrollo de talleres vivenciales sobre la inteligencia emocional.
 - Jornadas y talleres de desarrollo de habilidades comunicativas.
 - Jornadas y talleres de desarrollo de habilidades sociales.
 - Tertulias temáticas axiológicas
 - Debates sobre dilemas morales
 - Jornadas recreativas, diálogos y trabajo cooperativo.

- 3) Etapa de evaluación: Metodología de análisis reflexivo, investigación de factores e impacto en la comunidad educativa.

La estrategia de trabajo colaborativo y colegiado con los representantes de los estamentos será implementada para abordar temas de visión compartida, formulación de objetivos estratégico del PEI, formulación del PCIE y planificación de acciones de Atención

Tutorial Integral, precisando el plan anual de convivencia escolar armoniosa, saludable y de altas expectativas.

El desarrollo de sesiones de aprendizaje y talleres de desarrollo de habilidades abordará los temas de desarrollo personal y de fortalecimiento de habilidades socio-emocionales de los estudiantes y por otra el desarrollo profesional de los docentes y personal administrativo.

3.2.1. Funcionamiento de la propuesta

El modelo funciona integrando los procesos estratégicos, misionales y de soporte que se consideran en el ámbito de la gestión escolar y direccionando las estrategias y acciones previstas el proyecto ¡Bolivariano! VIVE y ACTÚA, el programa de fortalecimiento de las competencias afectivas y cognitivas, el plan “Convivamos en armonía y actuemos para construir una sociedad educadora y de altas expectativas” y la ejecución de las campañas: 1) Convivamos en armonía, 2) Desarrollemos nuestro talento, y 3) Sembremos paz y cosechemos felicidad, a la mejora de la convivencia escolar y los logros de aprendizaje, liderado por el director y equipo directivo.

La herramienta e instrumento articulador del modelo será el Plan Anual de Tutoría y Orientación Educativa, que entre sus objetivos y acciones promoverá la convivencia inclusiva, acogedora, participativa y generadora de altas expectativas. Que tiene como eje central la mejora de la calidad de las relaciones interpersonales basado en los principios de reciprocidad, solidaridad, laboriosidad y respeto; bajo el lema de ¡Convivamos en armonía y actuemos para construir una sociedad educadora y de altas expectativas!

Cultura de altas expectativas: La investigación en el campo de la educación ha demostrado que el desempeño de los estudiantes depende en gran parte de las expectativas de sus maestros. Por lo tanto, los maestros más efectivos fomentan una cultura de altas expectativas en el salón de clases. Establecer una cultura de altas expectativas requiere tanto de una forma de pensar, como de acciones concretas. Los maestros que establecen una cultura de altas expectativas creen que todos sus estudiantes pueden aprender, se lo comunican efectivamente, exigen que todos sus estudiantes se reten a sí mismos para lograr las metas establecidas, los apoyan sistemáticamente para que puedan alcanzarlas y manejan un lenguaje afectivo.

La cultura de altas expectativas se implementa de múltiples y variadas maneras. Algunas acciones prácticas que generan altas expectativas en el salón de clases son:

- Asegurar que cada estudiante participe activamente en todas las actividades.
- Establecer estándares académicos altos que requieren procesos mentales complejos.
- Explicar claramente a los estudiantes cómo serán evaluados.
- Realizar actividades variadas y continuas durante todo el periodo de clases.
- Implementar políticas de comportamiento que faciliten el respeto mutuo entre los estudiantes y el maestro.

3.2.2. Roles en la gestión de la convivencia y clima escolar:

Gestión del clima escolar en la institución educativa corresponde en primera línea al Equipo Directivo gestiona una convivencia libre de cualquier tipo de violencia, basada en el respeto, la tolerancia, el buen trato, la igualdad, el ejercicio de los derechos, el cumplimiento de los deberes y la no violencia escolar; asegurando la prevención y la atención oportuna de los conflictos y casos de violencia escolar que se suscitan en la institución educativa.

Para gestionar el clima escolar, tanto el Equipo Directivo como los integrantes del Comité de Tutoría y Orientación Educativa cuentan con un marco legal establecido en la R.M. No. 004-2018-MINEDU, diversos recursos y materiales educativos producidos por DITOE y la plataforma virtual Síseve.

Los roles asignados bajo la concepción del modelo y dentro del marco normativo establecido por el Ministerio de Educación; son:

- a) Rol Directivo: Promueve y sostiene la participación democrática de los diversos actores de la institución educativa y la comunidad a favor de los aprendizajes, así como un clima escolar basado en el respeto, el estímulo, la colaboración mutua y el reconocimiento de la diversidad (MINEDU, 2014).
- b) Rol Docente: Crea un clima propicio para el aprendizaje, la convivencia democrática y la vivencia de la diversidad en todas sus expresiones, con miras a formar ciudadanos críticos e interculturales (MINEDU, 2013).

- c) Rol del Tutor/a: Enfatiza la orientación a nivel individual y grupal de los estudiantes en estrecha vinculación con la labor de las familias y padres, monitoreando el impacto de las acciones.
- d) Rol del responsable de convivencia: Monitorea el cumplimiento de las normas de convivencia a nivel institucional y a nivel de las aulas, en estrecha coordinación con el Auxiliar de Educación y la Dirección.

3.3. Validación de la propuesta

La validación de la propuesta se viene implementando desde el año 2018 considerando las dimensiones de la gestión escolar, los compromisos de gestión escolar, gestión basada en los procesos misionales, operativos y de soporte que se desarrollan en la IE. Las actividades y acciones consideradas en el Plan de TOE de la institución educativa expresan las intenciones y los propósitos formulados en el proyecto.

Conclusión

La propuesta esbozada desde la perspectiva de sus fundamentos y objetivos que persigue se enmarca dentro de la preocupación de la pedagogía de la convivencia como una nueva vertiente de la Pedagogía. Su estructura requiere mayor nivel de sistematización y organización, con la consecuente necesidad de precisar con claridad los fines y los productos a lograr a través de los procesos a implementar, a partir de una correcta lectura de los fundamentos de las teorías de Bandura, Kohlberg; en el entendido de que el ser humano como sujeto y objeto de educación debe reconocer su humanidad.

CONCLUSIONES

PRIMERO.- La convivencia escolar en la institución educativa “Simón Bolívar” manifiesta características propias al contexto sociocultural y reflejan una variedad de causas, donde gran parte de ellos se enmarcan al ámbito de las relaciones interpersonales de las y los estudiantes y en menor expresión al ámbito del desempeño docente durante su gestión de aula; teniendo una repercusión directa en el proceso de aprendizaje, lo cual amerita una atención por parte del equipo directivo a fin de que se considere como aspecto central de la gestión escolar.

SEGUNDO. - El modelo pedagógico diseñado y propuesto responde a una necesidad situacional de mejoramiento de la convivencia escolar desde un enfoque de ciudadanía activa a fin de brindar el servicio educativo con perspectiva inclusiva, acogedora y de altas expectativas, contribuyendo a la mejora de los aprendizajes de las y los estudiantes desde una perspectiva de construcción de una sociedad educadora.

TERCERO. - Las estrategias directivas y pedagógicas diseñadas para el mejoramiento de la convivencia escolar responden a las necesidades y las expectativas de los actores involucrados, sustentados en los postulados teóricos de Bandura y Kohlberg, los cuales convenientemente ejecutados por los docentes durante el proceso pedagógico y la atención tutorial; y convenientemente monitoreados por el equipo directivo contribuyen al mejoramiento del clima de convivencia escolar.

RECOMENDACIONES

PRIMERO. - El modelo pedagógico de mejoramiento de la convivencia escolar propuesto a partir de la presente investigación para ser aplicado en otro contexto tiene que ser contextualizado y adaptado a las condiciones de la comunidad local y escolar. Constituye una herramienta de gestión institucional que se ha concebido para ayudar en la mejora de la gestión de la convivencia.

SEGUNDO. - La aplicación de las estrategias y acciones formuladas y planteadas como parte del modelo, plan, proyecto y campaña requieren su contextualización y al mismo tiempo son aspectos perfectibles y adaptables a las características y necesidades de atención contextualizada.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

6.1. Bibliografía:

- Aristegui, R., Bazán, D., Leiva, J., López, R., Muñoz, B. y Ruz, J. (2017) Pretexto y contexto de la Convivencia en la Escuela. OEI
- Ballester, F. y Calvo, A. (2007). Cómo elaborar planes para la mejora de la convivencia. Madrid. EOS.
- Benavides, M. y Rodríguez, J. (2006). Investigación y política educativa en el Perú. Lima: CIES, PUCP
- Benites, L. (2011). La convivencia escolar: Una estrategia de intervención en bullying. (en prensa)
- Benites, L. (2011) Convivencia Escolar y Calidad Educativa. USMP. Lima
- Caballero, M. J. (2010) Convivencia Escolar. Un estudio sobre buenas prácticas.
- Carbonell, J. L. (1999). Mejorar la convivencia una tarea de todos. Materiales de apoyo al programa convivir es vivir. Volumen IV. Madrid: Dirección Provincial del Ministerio de Educación y Cultura.
- Carozzo, J., Benites, L., Horna, V., Lamas, H., Mandamiento, R., Palomino, L. y Raffo, L. (2009). La violencia en la escuela: El caso del bullying, Mod. IV Convivencia. Lima: Observatorio sobre violencia y convivencia en la escuela. Tomo 2.
- Chaux, E. (2012) Educación, convivencia y agresión escolar. Edit. Taurus. Colombia
- Chiavenato, I. (2009) Comportamiento Organizacional. 2da. Edic. Mc Graw Hill. México.
- Cussiánovich, A. (2015) Aprender la Condición Humana. Ensayo sobre Pedagogía de la Ternura. Ifejant. Pág. 17
- Craig, G. J. (2001) Desarrollo Psicológico. Recuperado de <https://books.google.com.pe/books?isbn;=9684445164> (19 de diciembre del 2016)
- Darmont, B. (2016) Hijo, Te Quiero Bien. Ideas & Imagen. Lima. 1ra. Edición.
- Delors, J. (1997). La Educación Encierra un Tesoro. Santillana –UNESCO.

- DESCO (2014) Producción de frutas y derivados, Recuperado de <http://www.descosur.org.pe/wp-content/uploads/2014/12/SistematizacionChaparra.pdf>
- Díaz-Vicario, A. y Gairín, S. J. (2007) Entornos escolares seguros y saludables. Algunas Experiencias en Cataluña. España. Extraído de Revista Iberoamericana de Educación No. 66.
- FEAPS (2016) Modelo Social y Entorno s/f. recuperado de http://www.dincat.cat/pon%C3%A8ncia-modelo-social-y-entorno-toledo-10_21250.pdf (10 – 12 – 2016)
- Fernández, I. (2005). Escuela sin violencia: Resolución de conflictos. Lima: Alfa Omega.
- Froube, S. (2010). Hacia la construcción de una pedagogía de la interculturalidad. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Salamanca
- Gairín J. y Barrera C. A. (2014) La convivencia en los centros educativos de la educación básica en Iberoamérica. RED AGE.
- Garretón V., P. (2013) Estudio de la Convivencia Escolar, Conflictividad y forma de abordarla en establecimientos educacionales de alta vulnerabilidad social de la provincia de Concepción, Chile. Tesis Doctoral. Universidad de Córdoba
- Gómez, Y. (2009). Convivir con el conflicto. Conflictos y convivencias en la escuela. Madrid: Cuadernos de Educación.
- GREC (2013) Diseño Curricular Regional Arequipa. Págs. 19-21.
- Guzmán M, y Otros (2012) La convivencia escolar: Una mirada desde la diversidad cultural. Universidad de Manizales. Colombia.
- Hoyos, G. y Martínez, M. (2004) ¿Qué significa educar en valores hoy? OEI
- Instituto de Ciencias Pedagógicas (1988) La Investigación Pedagógica. Edit. Pueblo y Educación. La Habana – Cuba.
- INEI (2016). Artículo publicado en Diario La República el 29 de agosto del 2016.
- Instituto Paz y Desarrollo. (2012) Convivencia Escolar: un estudio sobre buenas prácticas. Pág. 147.
- Lawrence, K. (1984). Material original “Moral Stages: A Current Formulation and a Response to Critics”, recuperado de http://www.uclm.es/profesorado/bjimenez/NIVELES_MORALES_KOHLBERG.pdf. (16 de diciembre de 2017)

- Lléo F., R. (2000) La violencia en los colegios. Una revisión bibliográfica. Artículo Publicado en <http://roble.pntic.mec.es/~fromero/violencia/articulo2.htm>
- MINEDU (2003) Ley General de Educación N° 28044. El Peruano.
- MINEDU (2006). Convivencia y Disciplina Escolar Democrática. Cartilla metodológica. Lima: MINEDU Dirección de Tutoría y Orientación Pedagógica.
- MINEDU (2009). Aprendiendo a resolver conflictos en las instituciones educativas. Orientaciones para directivos y tutores de primaria y secundaria. Lima, MINEDU – Dirección de Tutoría y Orientación Educativa.
- MINEDU (2011) Ley 29719 que Promueve la Convivencia sin violencia en las Instituciones Educativas. El Peruano.
- MINEDU (2013) Marco del Buen Desempeño Docente.
- MINEDU (2014) Manual del Líder Pedagógico. Lima. MINEDU.
- MINEDU (2014) Marco del Buen Desempeño Directivo.
- MINEDU (2015) Guía para la Convivencia Escolar: Protocolos para prevenir y atender casos de violencia escolar. Lima. MINEDU.
- MINEDU (2014) R. S. G. N° 364-2014-MINEDU, que aprueba los Lineamientos para la Implementación de la Estrategia Nacional contra la Violencia Escolar.
- Mirtes, Ch. (2004) La escuela, un espacio para aprender a ser feliz. Tesis de Doctorado. Facultad de Pedagogía. Universidad de Barcelona.
- Morin, E. (2009) Los siete saberes para la educación del futuro. UNESCO. Paris.
- Muuss, R. E. (2000) Teorías de la Adolescencia. Recuperado de <http://psicologia.laguia2000.com/la-adolescencia/la-teoria-del-campo-y-la-adolescencia> (25 de diciembre de 2017)
- Nimo, de la C. y otros (2009). Retos de la Pedagogía de la Diversidad a partir de exigencias sociales a los Sistemas Educativos. Recuperado de <http://www.odiseo.com.mx/correos-lector/retos-pedagogia-diversidad-partir-exigencias-sociales-sistemas-educativos> (10 de febrero de 2018)
- Olguin, D. (2014) Problemas de convivencia en el aula y el indispensable ejercicio de la comprensión y la autoridad por parte del docente. Recuperado de <http://danielolguin.com.ar/> 2016

- Olweus, D. (1993) Acoso Escolar “Bullying” en las escuelas: hechos e intervenciones. Universidad de Bergen. Noruega.
- Ortega, R. (1997). La Convivencia Escolar: qué es y cómo abordarla. Programa educativo de prevención de maltrato entre compañeros y compañeras. Andalucía: Consejería de Educación y Ciencia.
- Ortega, R. y colaboradores (1998) La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla. Sevilla. España
- Ortega R., del Rey, R. & Sánchez, V. (2012) Nuevas dimensiones de la convivencia escolar juvenil: ciberconducta y relaciones en la red, ciberconvivencia.
- Paiba S., J. A. (s/f) El modelo pedagógico humanista como medio para la formación integral del estudiante de educación secundaria.
- Pantoja, A. (2005) La Gestión de Conflictos en el Aula: Factores determinantes y propuestas de intervención. España.
- Páez, K. y Torres, L. (s/f) José Martí y su contribución a La Pedagogía de la Convivencia.
- Perales F., C., Arias C. E., Bazdresch P. M. (2014). Desarrollo socioafectivo y convivencia escolar. ITESO. México. Recuperado de <http://rei.iteso.mx/handle/11117/2432>).
- Rincón, M. (2011). Bullying: Acoso escolar. Consecuencias, Responsabilidades, Pistas de solución. México: Trillas.
- Romani, F. (s/f) Auto-reporte de victimización escolar y factores asociados en escolares peruanos de educación secundaria http://sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/epidemiologia/v14_n3/pdf/a06v14n3.pdf
- Rodríguez A., G. (2008). Formación de docentes para la educación en valores y ciudadanía
- Ruiz, F. y Ballester, F. (2003). El desarrollo de un plan de mejora de la convivencia como eje de la mejora del centro educativo. En Paz Sánchez y Florencio Luengo: La convivencia democrática y la disciplina escolar Proyecto Atlántida (p. 138-139).
- Salm, R. (1999). La solución de conflictos en la escuela. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Serafín A., M. y otros. (2014) Gestión Institucional. Universidad de Barcelona Virtual. Capturado de <http://docplayer.es/16119029-Gestion-institucional.html>

- Sindo F., Q. (2010). Hacia la construcción de la Pedagogía de la Interculturalidad. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Salamanca
- Sorokin, P. (1954) Las filosofías sociales de nuestra época de crisis. Edit. Aguilar
- Tobón, S. (2006) Aspectos Básicos de la Formación Basada en Competencias. Proyecto Messesup.
- Uribe S., J. L. (2009). El pensamiento complejo de Edgar Morin, una posible solución a nuestro acontecer político, social y económico. Espacios Públicos, REDALYC Vol. 12, Núm. 26, diciembre-sin mes, 2009, pp. 229-242 Universidad Autónoma del Estado de México. México.
- Valoras UC (2015) <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?id=204403> (31 de octubre del 2015)
- Viñas, J. (2004). Conflictos en los centros educativos: cultura organizativa y mediación para la convivencia. Barcelona: Grao.
- Xesús R., J. (2012) Aprender a Convivir. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, N° 44, pp. 79-92
- Yubero, S. (2012) Socialización y aprendizaje Social. Capítulo 24. Pág. 1

6.2. Links consultados:

- <http://www.cne.gob.pe/4rutas/ruta3.pdf>
- http://www.degerencia.com/tema/clima_organizacional (18 de diciembre del 2014)
- http://www.rrhh-web.com/Desarrollo_organizacional.html (18 de marzo 2016)
- <http://www.fracasoescolar.com/conclusions2008/nzaitegui.pdf> (07 de marzo del 2015)
- <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/analisis-del-clima-escolar.pdf> (07 de marzo del 2016)
- <http://ditoe.minedu.gob.pe/Materiales%20DITOE/App55.pdf> (07 de marzo del 2016)
- http://www.fcctp.usmp.edu.pe/cultura/imagenes/pdf/25_7.pdf (07 de marzo del 2016)
- <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/2716/3349> (20 de marzo del 2016)

<http://www.desco.org.pe/sites/default/files/publicaciones/files/caraveliVFT.pdf> (31 de octubre del 2016)

<http://escale.minedu.gob.pe/magnitudes> (31 de octubre del 2016)

<http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?id=204403> (31 de octubre del 2016)

<https://encolombia.com/libreria-digital/lmedicina/doc-univ/docenciaeducar/> (15 de febrero de 2018)

ANEXOS

ANEXO 01: CUESTIONARIO DE CLIMA DE CONVIVENCIA ESCOLAR - ESTUDIANTES

1. ¿Cómo te sientes cuando estás en el colegio? Marcar con una x solo un casillero para cada fila.

		Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Casi nunca	Nunca
1	Contento/a					
2	Aburrido/a					
3	Entretenido/a					
4	Nervioso/a					
5	Tranquilo/a					

3. ¿Cómo es la convivencia en tu aula? (Marcar sí o no para cada opción)

		Si	No
1	Algunos compañeros molestan mucho		
2	Pelemos siempre		
3	Somos buenos amigos		
4	Nos entretenemos con las actividades o tareas que nos da la maestra/o		

4. ¿Sabes si alguna de estas cosas pasó en tu colegio durante el último mes?
(Marcar sí o no para cada opción); siguiendo En mi escuela....

		Si	No
1	me robaron algo		
2	le robaron algo a alguien de mi clase		
3	fui insultado o amenazado por otro estudiante		
4	alguien en mi clase fue insultado o amenazado por otro estudiante		
5	otro estudiante me pegó o me hizo daño		
6	otro estudiante le pegó o le hizo daño a alguien de mi clase		

5. Respecto al comportamiento y labor de los docentes ¿Cuáles de los siguientes comportamientos son comunes en el colegio?

		Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Casi nunca	Nunca
1	Dejan mucha tarea					
2	Sus clases son aburridas					
3	Son muy autoritarios					
4	Siempre llegan tarde					
5	No resuelven nuestras quejas					
6	Nos gritan constantemente					

Si te dijeran que tienes que cambiar de colegio, ¿cómo te sentirías?

(Elegir una sola respuesta)

1. Me daría mucha alegría.
2. Me daría lo mismo.
3. Me daría un poco de pena.
4. Me daría mucha pena.

ANEXO No. 02: CUESTIONARIO A ESTUDIANTES EN EL PROCESO

Estimado estudiante, responde a las preguntas formuladas con sinceridad, honestidad; marcando con un aspa (X) en la columna que considere por cada indicador.

1. ¿Cómo te sientes en el colegio?		Siempre	A veces	Nunca
Indicador				
1	Contenta/a			
2	Aburrido/a			
3	Entretenido/a			
4	Nervioso/a			
5	Tranquilo/a			
2. ¿Cómo es la convivencia en tu aula y durante la clase del docente?				
Indicador		Siempre	A veces	Nunca
1	Algunos compañeros molestan mucho			
2	Peleamos siempre			
3	Somos buenos amigos			
4	Nos entretenemos con actividades establecidas			
5	No faltan conflictos entre mis compañeros			
3. Cuáles de las siguientes formas de acoso y agresión son más comunes?				
indicador		Siempre	A veces	Nunca
1	Agresiones físicas: empujar, pegar			
2	Agresiones verbales: insultar, amenazar			
3	Discriminación, rechazo			
4	Chantaje, presión psicológica			
5	Vandalismo y destrozo de materiales			
4. Con qué frecuencia se dan las siguientes situaciones dentro del aula?				
Indicador		Siempre	A veces	Nunca
1	Agresiones, gritos, maltrato entre compañeros			
2	Destrozo, pérdida y hurto de materiales			
3	Falta de respeto entre los estudiantes al docente			
4	Faltas de respeto entre los estudiantes			
5	Falta de respeto del docente a los estudiantes			
5. Sabes si alguna de estas situaciones pasaron en el colegio durante el último mes?				
Indicador		Siempre	A veces	Nunca
1	Se perdió un material de mí o de mi compañero			
2	Alguien cogió un material o dinero			
3	Fui insultado o amenazado por otro compañero			
4	Alguien de mi clase fue insultado o amenazado			
5	Otro estudiante me golpeó o me hizo daño			
6	Algún compañero le golpeó a otro estudiante			

6. Alguno de los siguientes comportamientos son comunes en los profesores				
Indicador		Siempre	A veces	Nunca

1	Dejan mucha tarea			
2	Sus clases son aburridas			
3	Son muy autoritarios			
4	Siempre llegan tarde			
5	No resuelven nuestras quejas			
6	Nos gritan constantemente			
	7. Cómo te tratan tus compañeros desde inicio de año a la actualidad?	Siempre	A veces	Nunca
	Indicador			
1	Me ignoran			
2	No me dejan participar			
3	Me insultan			
4	Me ridiculizan			
5	Hablan mal de mi			
6	Me ponen mote o chapas			
7	Me esconden cosas			
8	Malogran mis cosas			
9	Me roban mis materiales			
10	Me golpean o pegan			
11	Me amenazan			
12	Me obligan a mentir y hacer cosas prohibidas			
13	Me acosan sexualmente			
14	Me indisponen ante otros			
15	Me acosan por internet o celular			
	8. Cómo se manifiestan en tu aula las siguientes situaciones?			
Item	Variable	Siempre	A veces	Nunca
1	llegan tarde a clases			
2	Constantemente salen al baño			
3	No acatan órdenes del docente			
4	Se levantan de su sitio sin pedir permiso			
5	Pintan las carpetas y las paredes			
6	No cumplen con las tareas			
7	Vienen con ropa diferente al uniforme			
8	Quitan cosas a los compañeros			
9	Conversan mucho con compañero de lado			
10	Tiran la basura en el aula			
11	Se pelean sin mayor motivo			
12	Se burlan del compañero o del profesor			
13	Desafían la autoridad del docente			
14	Insultan muy a menudo a otro			
15	Amenazan al docente			
16	No traen los materiales de estudio			
17	Hacen gestos inapropiados			
18	Hacen preguntas inoportunas			
	9. Algún compañero, grupo de compañeros u otro estudiante de otra sección:			
Item	Variable	Siempre	A veces	Nunca
1	Se ha burlado			
2	Se ha metido contigo			
3	Te ha robado o malogrado un bien			
4	Te ha agredido físicamente			
5	Habla mal de ti			

	10. Desde que comenzó el año escolar o desde que estas en el colegio, tú:			
Item	Variable	Siempre	A veces	Nunca
1	Te has burlado de otro compañero			
2	Te has metido en su vida			
3	Le has robado o malograste algo			
4	Le has agredido físicamente			
5	Hablas mal de él o de ella			

ANEXO 03: EVALUANDO LA CONVIVENCIA ESCOLAR EN NUESTRA INSTITUCIÓN EDUCATIVA (ESCALA CES Modificada)

Sexo () Grado ()

En este colegio ...

Item	Enunciado / indicador	Siempre	Alguna vez	Nunca
1	Los profesores nos animan a pensar en situaciones atrayentes y a menudo poco corrientes.			
2	Mayor parte de profesores nos ayudan continuamente a ser muy creativos en todo lo que hacemos.			
3	La mayoría de los profesores ponen una gran energía y entusiasmo en la enseñanza.			
4	La mayoría de los profesores dedican mucho tiempo a ayudar a los estudiantes en su trabajo escolar.			
5	Los profesores siempre están intentando hacer las cosas de maneras nuevas y atrayentes.			
6	La mayoría de mis profesores parecen estar muy interesados en lo que están enseñando.			
7	Hay profesores con mucha imaginación y con maneras diferentes de pensar sobre las cosas.			
8	Los profesores no parecen tener interés en conocer a sus estudiantes.			
9	Los profesores animan muy poco a los estudiantes que quieren hacer las cosas de manera distinta.			
10	Algunas veces los estudiantes son castigados por los profesores sin saber realmente las razones por las que se les castiga.			
11	La mayor parte de profesores motivan a los estudiantes a que sean ellos mismos y les permiten que hagan cosas por sí solos.			
12	Si queremos hacer las cosas a nuestra manera, la mayor parte de los profesores nos ayudan y nos dan mucho ánimo.			
13	Los profesores convierten las aulas en un lugar muy atractivo para estar interesados en el aprendizaje.			
14	Los profesores están siempre muy preocupados con el trabajo escolar diario.			
15	Los profesores están verdaderamente preocupados por los sentimientos de los estudiantes.			
16	La mayoría de los profesores conocen su asignatura muy bien y son capaces de presentarla de una manera muy interesante.			
17	Los estudiantes y los profesores se preocupan unos de otros. Existe una buena relación.			
18	Me siento muy bien. Los profesores no tienen demasiadas reglas desagradables a las que haya que obedecer.			
19	La mayoría de las sesiones de clases están muy bien planificadas por los profesores.			
20	En la mayoría de las veces las sesiones de clase son muy aburridas.			
21	La mayoría de los profesores dejan pasar actos de maltrato y de indisciplina.			
22	La mayoría de los profesores parecen pensar que los estudiantes están siempre intentando engañarlos y los castigan.			
23	La mayoría de mis profesores no parecen estar muy bien preparados para las clases.			
24	A menudo da la impresión de que los profesores no están muy interesados en si aprendemos o no aprendemos.			

25	A menudo los profesores echan la culpa a los estudiantes por cosas que hicieron y que no hicieron.			
26	Los profesores esperan de nosotros que obedezcamos demasiadas reglas y normas.			
27	En general los profesores no son muy pacientes y comprensivos con los estudiantes.			
28	Existen demasiadas reglas y normas. Necesitas permiso para hacer cualquier cosa.			
29	La mayoría de los profesores dedican tiempo para ayudar a los estudiantes en sus problemas personales.			
30	Mayor parte de profesores están muy interesados en los problemas personales de los estudiantes.			

ANEXO 04: MATRIZ DE INDICADORES

FASE	ACTIVIDADES	TEMAS A DESARROLLAR	FECHA DE EJECUCIÓN
SENSIBILIZACION	Conferencia de sensibilización	El colegio que queremos de cara al bicentenario Nuestras fortalezas y debilidades.	marzo 2017
ELABORACIÓN DE HERRAMIENTAS DE ATENCIÓN TUTORIAL INTEGRAL	Taller de sistematización de necesidades de los estudiantes y actualización de diagnóstico institucional	Qué aspiraciones y necesidades A dónde aspiramos? Cuál debe ser nuestro compromiso institucional? Qué esperan nuestros estudiantes?	Abril 2017
	Taller de determinación de objetivos estratégicos en ATI	Cuáles son nuestros objetivos estratégicos? Qué pretendemos lograr al 2021? En qué medida adoptamos el PEN al 2021? Qué recogemos del PER para el 2021?	Abril 2017
	Taller de Elaboración del Proyecto de Atención Tutorial Integral	Qué es ATI? Cuáles son sus componentes? Qué incorporamos en la diversificación? Cómo atendemos las necesidades y las expectativas de los estudiantes.	Abril 2017
	Taller de Revisión y actualización del Reglamento Interno, en torno a la convivencia escolar.	Qué es el reglamento interno? Qué tenemos que cambiar en nuestro RI y MOF de la I.E.?	Abril 2017 Abril 2018
	Taller de Propuesta de Proyecto: ¡Bolivariano! VIVE y ACTUA	Cómo gestionamos la convivencia escolar dentro del enfoque de competencias?	Agosto 2018 Diciembre 2018
APLICACIÓN DE INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN DE CONVIVENCIA ESCOLAR SALUDABLE	Monitoreo de aplicación de instrumentos de gestión y talleres de información	En qué medida deseamos cambiar nuestra actitud frente a nuestro desempeño?	Marzo 2019
VALIDACIÓN DE PROGRAMA DE CONVIVENCIA ACOGEDORA	Publicación y difusión de resultados del Proyecto: Bolivariano VIVE y ACTUA.	Qué valor le damos a nuestros documentos de gestión?	Diciembre 2019

ANEXO 05: MATRIZ DE INVESTIGACIÓN

