



**UNIVERSIDAD CATÓLICA LOS ÁNGELES DE
CHIMBOTE**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES
ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN**

**RELACIÓN DE LA ACCIÓN TUTORIAL Y LA
CONVIVENCIA EN EL AULA DE LOS
ESTUDIANTES DE SEGUNDO GRADO “D” DE
PRIMARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA
HOGAR SAN ANTONIO, PIURA -2016.**

**TESIS PARA OPTAR EL GRADO ACADEMICO DE
MAESTRO EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN
DOCENCIA, CURRÍCULO E INVESTIGACIÓN**

AUTORA

KARLA CECILIA IPANAQUE MENDOZA

ASESORA

Mgtr. LILIANA ISABEL LACHIRA PRIETO

**PIURA – PERÚ
2016**

HOJA FIRMA DE JURADO EVALUADOR

Mgtr. Cruz Emérita Olaya Becerra
PRESIDENTA

Dra. Mónica Patricia Arias Muñoz
SECRETARIA

Dra. Regina Palacios
MIEMBRO

AGRADECIMIENTO

Agradezco al director de la Institución Educativa Hogar San Antonio por su permanente apoyo durante la recolección de datos. A los niños de segundo grado “D” que participaron en la investigación, porque sin su existencia y apoyo no hubiera sido posible la realización de esta tesis.

A la Magister Liliana La chira Prieto, responsable del Taller de maestría, por su compañía profesional durante la realización de la tesis. Ala Facultad de Educación y Humanidades de la ULADECH-Católica porque nos ha permitido cumplir con la meta de obtener el título de magister para seguir capacitándonos en nuestra vida profesional. Por último, a la Comunidad Verbum Dei de Piura
A todos, mi gratitud.

DEDICATORIA

A Dios, por guiarme y estar presente en cada momento de mi vida.

A mis padres:

Carlos y Haydee por su apoyo en todos mis proyectos siendo mi motivación para esforzarme cada día para ser una mejor profesional.

RESUMEN

La tesis titulada: *Relación de la acción tutorial y la convivencia en el aula de los estudiantes de segundo grado "D" de primaria de la institución educativa Hogar san Antonio, Piura -2016*, se realizó para determinar la relación entre la acción tutorial y la convivencia en el aula. El estudio está bajo los lineamientos de la investigación cuantitativa de tipo correlacional, dirigido a 29 niños de segundo grado "D" del nivel primario, a quienes se les aplicó una lista de cotejo para medir el nivel de convivencia en el aula y un cuestionario dirigido para los docentes para conocer las estrategias que utilizan en el área de tutoría. Los resultados describen que la mayoría de docentes mantiene sus normas propias de aula con la participación de los estudiantes y siempre realiza durante la semana pequeños compromisos con los estudiantes para asumir un mejor clima en el aula. Sin embargo el 58.6% de docentes nunca realizan actividades de integración: Trabajo en equipos, juegos y dinámicas para lograr la armonía en el aula. Asimismo, el 72.4% de docentes siempre hacen un espacio durante la hora de tutoría para dialogar con los estudiantes sobre sus necesidades y actitudes a mejorar. Por consiguiente; el 86.2% de docentes siempre reconoce sus errores pidiendo disculpas y el 65.5% de docentes siempre participa de manera adecuada, pidiendo la palabra. Por último, la relación entre acción tutorial y convivencia en el aula señala una relación positiva media y significativa.

Palabras clave: Acción, la tutoría y el nivel de vida

ABSTRACT

The thesis entitled: List of the tutorial and coexistence in the classroom of second graders "D" primary educational institution Hogar San Antonio, Piura -2016, was performed to determine the relationship between action and tutorial coexistence in the classroom. The study is under the guidelines of quantitative research correlational, led to 29 second graders "D" of the primary level, who were applied a checklist to measure the level of coexistence in the classroom and a questionnaire addressed for teachers to learn the strategies used in the area of tutoring. The results describe that most teachers maintain their own classroom rules with the participation of students and always made small commitments during the week with students to take a better climate in the classroom. However 58.6% of teachers never realize integration activities: Working in teams, games and dynamics to achieve harmony in the classroom. Also, 72.4% of teachers always make a space during tutoring time to talk with students about their needs and attitudes to improve. Therefore; 86.2% of teachers always recognize their mistakes and apologizing 65.5% of teachers always participate appropriately, asking to speak. Finally, the relationship between tutorial and coexistence in the classroom indicates a positive and significant relationship media.

Keywords: Action, Mentoring and standard of living

Contenido

HOJA FIRMA DE JURADO EVALUADOR	ii
AGRADECIMIENTO	iii
DEDICATORIA.....	iv
RESUMEN.....	v
ABSTRACT	vi
Índice de tablas	ix
INTRODUCCIÓN.....	1
II. Marco Teórico	11
2.1. Bases teóricas relacionadas con el estudio	11
2.2. Hipótesis	21
2.3. Variables	21
2.3.1. La acción tutorial	21
2.4. Ámbitos de intervención y tareas de la tutoría	23
2.4.1. La tutoría educativa como modelo de acción orientadora: perspectiva del profesorado	27
2.4.2. Plan tutorial y técnicas de tutoría educativa.....	28
2.4.3. Tutorías de apoyo pedagógico	29
2.4.4. Perfil del profesor tutor para la enseñanza tutorial de tipo disciplinario	29
2.5. Convivencia en el aula.....	30
2.5.1 Aprender a vivir juntos y a definir y alcanzar metas deseadas.....	47
2.5.2. Esfuerzos para mejorar el clima institucional.....	50
2.5.3. El clima social del aula	56
III. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACION.....	73
3.1 Diseño de la investigación.....	73
3.2. Población y muestra.....	73
3.3. Definición y Operacionalización de las variables y los indicadores	74
3.4 Técnicas e instrumentos	74
3.5. Matriz de consistencia	77
IV. RESULTADOS	79
4.1. Descripción de resultados	80
4.2. ANALISIS DE RESULTADOS.....	87
V. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	90
5.1. Conclusiones	90
5.2. Recomendaciones	91

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	93
Anexos.....	96
LISTA DE COTEJO PARA MEDIR EL NIVEL DE	96
CONVIVENCIA EN EL AULA.....	96

Índice de tablas

Tabla 1 : Necesidades de orientación de los estudiantes según la dimensión familiar.....	91
Tabla 2 : Tabla 02: Necesidades de orientación de los estudiantes según la dimensión psicológica	92
Tabla 3 : Tabla 03: Comportamiento o conducta afectiva	93
Tabla 4 : Tabla 04: Comportamiento o conducta social	94
Tabla 05: Relación entre acción tutorial y compromiso afectivo	
Correlaciones	95
Tabla 6 Tabla 06: Relación entre acción tutorial y compromiso social	96
Tabla 07: Relación entre acción tutorial y convivencia en el aula	97

INTRODUCCIÓN

La acción tutorial se puede entender como una actividad formativa que incide en múltiples dimensiones del desarrollo integral de los estudiantes, pudiéndose trabajar a nivel académico, intelectual, profesional o incluso el personal. Los planes de acción son importantes porque nos ayudan a desarrollar un aprendizaje y enseñanza integral en los estudiantes más aun en el segundo grado que es una etapa donde los niños continúan adaptándose e incorporándose en lo que es la EBR a este ritmo de aprendizaje y convivencia con sus nuevos compañeros en el aula, es aquí donde necesitan tener una guía para iniciar este nuevo camino en su vida educativa. Se establece que la tutoría es la orientación de los estudiantes que se realiza por parte del docente, por lo que la figura del tutor adquiere nuevos matices y actuaciones. A través de su trabajo se hacen efectivos aspectos orientativos del estudiante tales como la promoción escolar, la relación con la familia, su contexto social, la convivencia escolar, el desarrollo de sus valores y capacidades.

Es por medio de la observación a un grupo determinado, que surgió el interés por investigar sobre la relación que tiene la acción tutorial y la convivencia en el aula con la intención de ayudar a los estudiantes y generar un clima favorable en el aula, a través del respeto y el cumplimiento de las normas de convivencia practicando valores y mejorando su aprendizaje ya que es en la educación básica donde se va ir poniendo los cimientos formativos para los procesos de aprendizaje que desarrollarán los niños y las niñas; por lo tanto los y las docentes deben promover el desarrollo de capacidades de expresión, de exploración del mundo y de interacción tanto con el entorno social como con el entorno natural; se debe brindar herramientas básicas para que los niños y niñas resuelvan problemas de su

vida cotidiana y para que desarrollen nuevas formas de aprender, de relacionarse con otros niños, respetar las opiniones a pesar de las diferencias.

Por esta razón la tutoría y orientación de los estudiantes formará parte de la función docente para que los estudiantes alcancen un nivel óptimo de convivencia en el aula y para estudiar esta tarea en el escenario del aula seguiremos las pautas del diseño y desarrollo de la investigación de la universidad que se ha organizado en cinco capítulos.

El capítulo I: Planeamiento de la investigación, describe la caracterización de la problemática, el enunciado del problema, la justificación de la investigación y los objetivos. A través del capítulo se determina la existencia de la relación que existe entre la acción tutorial y la convivencia en el aula, se exponen razones para investigarla y se fijan los propósitos a lograr en la investigación.

El capítulo II: Marco teórico, precisa los antecedentes locales, nacionales e internacionales que guardan relación con la nueva investigación, así como las bases teórico-conceptuales que resultó necesario para comprender respecto a las variables: Acción tutorial y convivencia en el aula.

El capítulo III: Metodología de la investigación, reúne la información que sustenta lo referente al tipo de investigación, diseño de investigación, población y muestra, variables de investigación, técnicas e instrumentos de recolección de datos y el diseño de análisis de datos.

El capítulo IV: Resultados de investigación, presenta las tablas y gráficos que agrupan y organizan las evidencias para responder a la demostración de los objetivos formulados y a la contratación de hipótesis. Asimismo, se hace la respectiva discusión de los resultados de la observación en nivel de convivencia en

el aula en el que se encuentran los estudiantes y las estrategias utilizadas por los docentes durante la acción tutorial.

El capítulo V: Conclusiones y sugerencias, plantea la síntesis sobre los principales hallazgos del estudio (conclusiones), así como las recomendaciones y nuevas pistas de investigación que se deducen del estudio.

Finalmente, se presenta las referencias bibliográficas y los anexos con los respectivos instrumentos utilizados en la investigación. La investigación ha permitido demostrar que hay una relación significativa entre la acción tutorial y la convivencia en el aula en los niños de segundo "D" del nivel primario, así ha quedado demostrado al comparar los resultados obtenidos en la observación de la lista de cotejo.

Se decidió realizar una investigación educativa de diseño descriptiva para determinar la relación que tiene la acción tutorial y la convivencia en el aula.

La autora

Pujol Fons (1978) menciona que el aspecto educativo de la tutoría surge como medida renovadora en las formas de acercarse más al estudiante, teniendo en cuenta la individualización en el proceso de enseñanza - aprendizaje por lo tanto señala que la tutoría es un complemento para el aprovechamiento y el desarrollo de las capacidades del individuo.

Es por ello que observando en las aulas que el plan tutorial muchas veces se transforma en curso más para el educando y cumplir con las horas que se exigen en la institución e incluso asumiéndose para los niño como una materia más que se ejecuta para obtener calificación, por eso busco que se conciba la tutoría de una forma diferente no solo ver quien tiene actos de indisciplina, convivencia en el aula o vigilar el comportamiento de los estudiantes, sino que cambiemos ese concepto de tutoría que solo abarca de manera superficial en nuestros estudiantes (conocimientos y comportamiento). Ya que el tutor se convierte para el estudiante en un guía, profesor, compañero y amigo. En aquel confidente que no juzga, ni crítica sino que dialoga y logra hacernos conscientes de nuestro comportamiento, vivencia con los demás y mejorar cada día ya que depende de el en su vida académica, psicológica, social y familiar.

Me refiero así que el tutor es modelador de la vida del educando porque no solo impartirá conocimientos, sino que le enseñará y ayudará hacer una persona coherente a través de los buenos hábitos, valores y el amor a Dios.

El objetivo de la acción tutorial es el de optimizar el rendimiento de la enseñanza a través de una ayuda adecuada al estudiante, a lo largo de su avance por el sistema educativo, dando respuesta a la atención de la diversidad. Se constituye, pues, la

acción tutorial como un elemento inherente a la actividad docente en el marco de un concepto integral de la educación. Entraña una relación individualizada en la estructura dinámica de sus actitudes, aptitudes, motivaciones, intereses y conocimientos educativos, teniendo el principal desarrollo en el ejercicio de la función tutorial.

Siguiendo a **Sanz (2003)** podemos decir que la organización tutorial puede estructurarse en función de diversos elementos:

- En función del contenido: hablaríamos de tutoría de asignatura, de práctica o proyecto.
- En función del momento: tutoría de curso, de práctica.
- En función de los destinatarios: tutoría individual o grupal.
- En función de la intervención: podemos diferenciar entre alumnos de nuevo, integración.

En consecuencia existe un problema asociado con la convivencia en el aula ya que a los estudiantes aún les falta las prácticas de las normas de convivencia y el asumir pequeños compromisos que les ayuden a crear un ambiente favorable, de respeto, es por eso que amerita investigarse si la acción tutorial tiene relación con la convivencia en el aula .

La investigación respondió a la siguiente interrogante:

¿Qué relación tiene la acción tutorial y la convivencia en el aula en el aula de los estudiantes de segundo grado “D” de primaria de la institución educativa Hogar San Antonio, Piura, 2015?

Asimismo, la investigación se justifica para analizar la integración y convivencia de cada niño en el grupo y reconocer la acción tutorial y sus beneficios en el proceso educativo: Incrementa su rendimiento académico, desarrolla hábitos, habilidades y adquiere valores. La función tutorial, es responsabilidad de toda la comunidad educativa, aunque se responsabilice de ello a los docentes encargados directamente de desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos. Desde esta óptica se debe apostar por un desarrollo global en el que todo el profesorado se responsabilice en la acción tutorial; el centro tiene que ser partícipe de esa función orientadora, aunque cada grupo de alumnos tenga un tutor que coordine los esfuerzos orientadores, y dinamice la acción tutorial. Para ello es determinante la opción del perfil que ha de tener el tutor, pues este debe de aglutinar los esfuerzos de todo el equipo docente, impulsar el desarrollo de actividades tutoriales y orientadoras, y servir de enlace entre el proceso educativo y la actuación concreta en su grupo de clase y mediar entre el alumnado, el colegio y las familias.

Hay que huir de un modelo burocrático, y apostar decididamente por una intervención dinámica, verdaderamente orientadora, en la que los programas y las actividades tutoriales ayuden al desarrollo personal y social del individuo. La tutoría se constituye así en un momento especialmente privilegiado para desarrollar sistemáticamente los aspectos transversales del currículum, especialmente la resolución pacífica de los conflictos escolares.

Hilasaca (2012) en su estudio titulado “La acción tutorial en el marco docente”. Estableció como objetivo describir e identificar el nivel de acción tutorial que realizan los docentes de primaria de la Red N° 4 de Ventanilla. En el mismo se realizó una investigación descriptiva simple. La cual tuvo como muestra 104 docentes. El instrumento que se utilizó fue el Cuestionario para el Docente Tutor. Los resultados expresan que la mayoría de docentes alcanzaron un nivel medio de acción tutorial en general, es decir que manifiestan tener un buen vínculo con sus estudiantes. Asimismo, la mayoría obtuvo un nivel alto en las áreas de Personal Social (54,8 %) y Académica (69,2 %); un nivel medio en las áreas Vocacional (89,4 %), Salud Corporal y Mental (50 %), Ayuda Social (71,2 %), Convivencia y Disciplina Escolar (71,2 %) y de Cultura y Actualidad (48,1 %). El porcentaje de docentes que presentó un nivel bajo es mínimo en todas las áreas.

Bravo y Herrera (2012) en su estudio titulado “Convivencia escolar en educación primaria. Las habilidades sociales del alumnado como variable moduladora”. Tuvo como objetivo principal del presente trabajo es analizar el grado de relación existente entre diferentes dimensiones de la conducta de los alumnos de Educación Primaria (desajuste clínico, desajuste escolar, ajuste personal e índice de síntomas emocionales) y su percepción de la convivencia escolar. Para ello, participaron 546 alumnos de Educación Primaria de dos colegios públicos de la ciudad autónoma de Melilla. Entre los resultados hallados, se pone de manifiesto una relación positiva entre las dimensiones clínicas de la conducta y diferentes aspectos que obstaculizan la convivencia escolar. También, entre ajuste personal y diferentes elementos que favorecen la convivencia. Se discute la pertinencia de

incluir, por su carácter preventivo y de desarrollo del individuo, el trabajo de las habilidades sociales dentro del currículum de Educación Primaria.

Rivera (2012) en su estudio titulado “Clima de aula y logros de aprendizaje en comunicación integral del quinto grado de 4 instituciones educativas de Ventanilla”. El propósito fue determinar el nivel de relación entre el clima de aula y los logros de aprendizaje en el área de comunicación integral de los niños del quinto grado de primaria de 4 centros educativos de Ventanilla. Esta investigación de tipo descriptivo y diseño correlacional. La muestra estuvo conformada por 163 alumnos. Se realizaron dos pruebas: el test de medición del clima de aula y una prueba escrita de comprensión y producción de textos. El primero, basado en el test de Marjori Banks (1980), adaptado por Cornejo y Redondo (2001), con 0.75 de coherencia interna según prueba Alpha de Cronbach; y, el segundo, es una prueba de comprensión y producción de textos desarrollado por la unidad de medición de la calidad del Ministerio de Educación en el año 2004. Se utilizó la prueba estadística r de Spearman, obteniéndose una correlación positiva media de $r=.567$, entre ambas variables.

Cáceres y Olvera (2014) “Proceso de tutorías sobre el rendimiento académico, en los departamentos de orientación y bienestar estudiantil de los colegios de la provincia del Azuay”. Esta tesis tuvo como finalidad realizar un análisis de las tutorías sobre rendimiento académico, desarrollado desde los Departamentos de Consejería Estudiantil de los colegios de la provincia Azuay. Con esta investigación se pudo identificar qué herramientas utiliza el psicólogo educativo en la acción

tutorial; se analizó las características que tienen los planes de acción tutorial, además de identificar su impacto alcanzado. La población de estudio fue de 80 profesionales encargados de los Departamentos de Consejería de diversas instituciones educativas, escogidos mediante muestreo aleatorio estratificado, considerando el sostenimiento económico y el número de orientadores por institución. Las técnicas de recogida de datos fueron cuestionarios realizados a los profesionales de las instituciones educativas seleccionadas; se realizó también, entrevistas semiestructuradas a cuatro psicólogos educativos; y, observación directa de documentos, condiciones y servicios que proporcionan los Departamentos de Consejería. El resultado de esta propuesta es contar con información sobre el rol y desempeño de los psicólogos educativos en cuanto al proceso de acción tutorial. Se planteó el siguiente objetivo:

General

Determinar la relación que tiene la acción tutorial y la convivencia en el aula de los estudiantes de segundo grado “D” de primaria de la institución educativa Hogar San Antonio, Piura, 2016.

Objetivos específicos:

- Identificar las necesidades de orientación de los estudiantes de segundo grado “D” de primaria de la institución educativa Hogar San Antonio, Piura, 2016.

- Medir el nivel de la práctica de las normas de convivencia en el aula de segundo grado “D” de primaria de la institución educativa Hogar San Antonio, Piura, 2016.
- Establecer la relación entre la acción tutorial y el compromiso afectivo y social de los niños de segundo grado “D” de primaria de la institución educativa Hogar San Antonio, Piura, 2016.

II. Marco Teórico

2.1. Bases teóricas relacionadas con el estudio

La acción tutorial se concibe como la concreción de la orientación educativa, entendiendo esta como educación y desarrollo. Es un componente esencial de la actuación educativa que procura el desarrollo integral del alumno.

Arnaiz e Isus (1995) definen el proceso de tutorización como *“la capacidad que tiene todo profesor de ponerse al lado del alumno, de sufrir con él, de ayudarlo a resolver sus problemas personales, de aprendizaje, de autonomía, dependencia, de relación. La tutoría es, pues, un proceso de acompañamiento en el aprendizaje vital”*.

El Diccionario de la Lengua Española define al tutor como la persona encargada de orientar a los alumnos de un curso o asignatura. (Real Academia de la Lengua Española, 1992).

Algunos especialistas afirman que todo profesor es un tutor y que la tutoría incide en los aspectos del ambiente escolar que condicionan la actividad del estudiante y sus realizaciones de éxito o fracaso (Lázaro y Asensi, 1987; Torres, 1996).

Existe consenso en señalar que el tutor debe articular como condiciones esenciales: conocimientos básicos, características personales, habilidades y actitudes específicas para desempeñar la tutoría. En principio, el perfil ideal de un tutor requeriría para cada uno de los factores señalados el cumplimiento de los atributos que a continuación se indican:

- ✓ De acuerdo con el factor de conocimientos fundamentales, el tutor debe poseer un conocimiento básico de la disciplina, de la organización y normas de la institución, del plan de estudios, de las dificultades académicas más comunes de la población escolar, así como de las actividades y recursos disponibles en la institución para apoyar la regularización académica de los alumnos y favorecer su desempeño escolar.
- ✓ En cuanto a las características personales, el tutor debe ser una persona responsable, con clara vocación para la enseñanza, generoso para ayudar a los alumnos en el mejoramiento de sus experiencias académicas y con un código ético.
- ✓ Según las habilidades básicas que debe poseer un tutor, pueden citarse la habilidad para organizar lógicamente el trabajo académico, la capacidad para desempeñar con disciplina y escuchar con atención los planteamientos de los alumnos.
- ✓ Por último, en cuestión de actitudes un tutor debe demostrar interés genuino en los alumnos, facilidad para interactuar con ellos, respeto, y sin duda, compromiso con su desarrollo académico.

Es importante destacar que la actuación de un tutor debe estar siempre acotada y que no puede transgredir los límites de su competencia académica. El tutor debe ser capaz de reconocer cuando se requiere la intervención de otros profesionales para que los alumnos reciban el consejo especializado que requieran según la problemática en cuestión.

Entendemos que el profesor-tutor debe desempeñar las siguientes funciones:

- ✓ Planificar los contenidos junto al coordinador y al resto de profesores-tutores.
- ✓ Ponerse en contacto con los alumnos asignados.
- ✓ Animar al alumnado a que se implique y participe en la dinámica del centro tanto en actividades académicas como lúdicas.
- ✓ Realizar un informe individual de cada alumno una vez finalizado el proceso de la acción tutorial. Evaluar junto al coordinador y al resto de profesores tutores.

“La dialéctica de lo que es y debe ser el profesor forma parte de la dialéctica entre las demandas sociales, las funciones de la institución, las necesidades de este profesional y las posibilidades reales de compaginar las diferentes perspectivas.”

De hecho, ya en 1998, en la Declaración Mundial La Educación Superior en el Siglo XXI, Visión y Acción (UNESCO, 1998) se indicaba que una de las responsabilidades del profesorado universitario es la de ofrecer, cuando sea necesario, orientación y consejo, cursos de apoyo educativo y recuperación, estrategias para el estudio y el aprendizaje y otras formas de asesoramiento y ayuda al alumnado que permitan mejorar su situación y sus condiciones de vida.

Para algunos autores, la tutoría del alumnado constituye una de las funciones que conlleva la docencia (De Miguel, 1991; Zabalza, 2003; Hernández de la Torre, 2002; Rodríguez Espinar y cols., 2004; González Maura, 2006; Palomares, 2007) y para otros (Alañón, 2000; Lázaro, 2003; Cano González, 2009), acercamos más a

la tutoría de materia o vamos más allá, hacia la tutoría de aprendizaje o itinerario formativo.

Si nos adentramos en algunas de las aportaciones realizadas por diferentes autores constatamos en primer lugar que, desde hace ya casi dos décadas (Miguel, 1991) centra las principales actividades del profesor, en la organización de la docencia, la elaboración del programa, la evaluación y las actividades académicas fuera del aula, entre las que incluye las tutorías con el alumnado.

La orientación es un proceso de ayuda que tiene su comienzo en la tutoría, se continúa en la acción del equipo de profesores y profesoras en colaboración con el departamento de orientación del centro y culmina a través de las acciones orientadoras de los equipos de apoyo externo en la zona educativa.

En el aula, con el grupo de alumnos y alumnas, a través de la función tutorial y orientadora que corresponde a todo profesor, y en particular al tutor o tutora, que deberá coordinarse con los otros profesores que intervengan con el mismo grupo de alumnos. La tutoría aparece como la participación en la orientación, que un profesor o profesora puede realizar en coordinación con su propia práctica docente. Son los tutores y tutoras quienes están encargados de velar por que se consiga en su aula el ajuste y armonización de los objetivos, de los contenidos, de las orientaciones didácticas y de la evaluación a las necesidades y circunstancias de sus alumnos y alumnas, en definitiva, de que sea el centro educativo el que se adapte a sus educandos y no a la inversa.

Si, por el contrario, la intención de quien planifica se centra en lo que realmente es el objetivo de la acción tutorial, el alumno o la alumna, la perspectiva cambia diametralmente. Son las necesidades concretas y actuales del grupo las que van a marcar la pauta del proceso planificador. Las funciones del tutor o tutora tendrán valor sólo en cuanto sirva su desarrollo para atender a esas necesidades.

El modelo educativo que se desarrolla necesita un modelo de acción tutorial muy diferenciado de las prácticas tradicionales. Este modelo debe reflejar la realidad del centro y por eso debe adaptarse a las necesidades educativas de sus alumnos y alumnas, profesorado, padres y madres. La preocupación fundamental no la constituyen los aspectos administrativos (calificaciones, actas, registros acumulativos, control de asistencia,...) ni debe limitarse a la resolución de los problemas disciplinarios que puedan surgir en el aula.

Esta planificación debe abarcar los siguientes aspectos:

- Establecimiento de unos objetivos.
- La coordinación de las actividades a llevar a cabo bien mediante la tutoría en grupo o la tutoría individual.

La organización de la tutoría debe determinar el horario en que habrán de desarrollarse las actividades o sesiones de tutoría, el espacio en que habrán de llevarse a cabo y los recursos materiales necesarios.

La planificación centrada en las necesidades viene configurada por unas ciertas características de las que destacamos las siguientes:

- **Realista.** Responde a necesidades que se dan en un momento concreto y en el alumnado de un centro determinado.
- **Posible.** Que no sea tan ambiciosa que supere las capacidades y disponibilidad del profesorado y del centro.
- **Integrada en el currículum.** No sólo debe recoger las decisiones que un grupo de profesores ha estimado como más idóneas para conseguir aspectos formativos del alumnado, sino que han de poseer capacidad para articularse con los demás componentes del proyecto curricular del centro.
- **Participativa.** La interacción tutor-alumnos debe ser el fundamento de la actividad. La construcción de la personalidad en y por cada alumno o alumna, requiere que se les dé la oportunidad para exponer, discutir, optar y decidir, aunque el tutor pueda sospechar que el nivel de decisión que ha conseguido el grupo es inferior al que él, con su experiencia, podría haber señalado de antemano.
- **Interdisciplinar.** Los temas han de tratarse teniendo en cuenta las interrelaciones que existen entre unos y otros, sin establecer límites, artificiales de por sí, que los sitúen en yuxtaposición. El profesor tutor asumirá el papel de coordinador de la acción interdisciplinar del profesorado.
- **Flexible.** Las características anteriores requieren que el desarrollo de una actividad no esté previamente microprogramado mediante una secuencia rígida. Para que la participación sea posible, han de integrarse en la acción las aportaciones que al desarrollo de la misma hagan los distintos alumnos y alumnas.

- **Revisable.** El principio de que la actividad debe responder a la necesidad real, exige una valoración continua a lo largo del proceso y, consecuentemente, la modificación de aquellos aspectos o actuaciones que no conduzcan a satisfacer alguna necesidad.

La acción tutorial debe planificarse para todo el centro de manera que garantice:

- Que en cada nivel se da respuesta a las necesidades propias de la edad correspondiente;
- Que el paso de un curso al siguiente no suponga interrupción, repetición, desajuste o falta de continuidad.
- Que todos los alumnos tengan acceso al menos a lo que se estima como fundamental en el Plan de Orientación del Centro.

Es decir, cada centro debe dotarse de un Plan de Acción Tutorial que garantice a todo su alumnado, desde que ingresa hasta que abandona el centro, una orientación educativa continúa y adecuada a su nivel de desarrollo. La planificación anual de la acción tutorial debe constituir una parte sustancial del Plan de Centro.

Cada centro educativo debe elaborar su propio Plan de Acción Tutorial en el que, a modo de orientación, pueden incluirse:

- * Justificación (debe incluir referencias al análisis previo de necesidades).
- * Los objetivos que se persiguen.
- * Los contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales).
- * Las actividades que se proponen.
- * Los destinatarios: nivel o ciclo profesorado, familias o alumnos y alumnas.
- * La metodología (estrategias, técnicas a utilizar).

- * Los agentes implicados (En este aspecto será necesario determinar qué actividades realizará cada tutor o tutora, cuál será la participación del equipo docente.
- * Los medios y recursos necesarios y aquellos de los que se dispone en el centro.
- * Temporalización.
- * El proceso de evaluación.

La primera fase de la planificación ha de referirse necesariamente al conocimiento y evaluación de las necesidades que presentan los alumnos y alumnas individualmente considerados o como grupo. Para ello hay que recurrir a todas las fuentes posibles. Entre ellas, se sugieren:

- Conocimiento académico o personal que se tengan de estos alumnos y alumnas por haberlos tutelado o impartido clase en cursos anteriores.
- Estudio del expediente escolar de cada alumno o alumna.
- Opiniones contrastadas que puedan aportar el resto del profesorado.
- Datos que ofrezca la observación sistemática.
- Reflexión sobre las motivaciones e intereses a que son sensibles los alumnos y alumnas.
- Manifestaciones y comportamientos que libre y espontáneamente expresan en distintas situaciones los propios alumnos.
- Documentación elaborada por ayuntamientos, servicios sociales del barrio, asociaciones juveniles.
- La información que nos proporcionan instrumentos técnicos elaborados para ese propósito.

Con frecuencia, el catálogo de necesidades puede superar las posibilidades de la acción tutorial en un curso. Para que la planificación sea efectiva se han de prever en esta primera fase unos criterios de priorización que permitan la determinación de las necesidades más urgentes o decisivas para el desarrollo personal del alumnado de un grupo o nivel. La adecuada planificación de la acción tutorial a lo largo de toda la escolarización en cada centro garantizará la atención a todas las necesidades de sus alumnos y alumnas en el momento más propicio.

Con las actividades de tutoría se persigue que cada alumno y alumna disponga de ocasiones educativas suficientes como para que consiga un mejor conocimiento de sí mismo y de los demás en orden a ir configurando su propio proyecto de vida. No se trata de mera acumulación de informaciones, sino de preparar a la persona para que se desenvuelva de forma útil y feliz en la sociedad que le ha tocado vivir. Las actividades, pues, han de invitar a la acción y a la participación. Por ello, en el desarrollo de la acción tutorial habría que huir de la monotonía y la rutina y, en la medida de lo posible, romper los moldes del estilo académico tradicional de papel, lápiz y pizarra. En el diseño de estas actividades se han de tener en cuenta características como las siguientes:

- **Atractivas:** de manera que conecten, al menos en la forma de presentarlas, con las ideas previas de los alumnos y alumnas.
- **Dinámicas:** no sólo en el sentido de que la secuencia de su realización no sea única e inflexible, sino de que faciliten en el alumno la estructuración de las nuevas adquisiciones.

1.1 Definición de términos usados

- **Participativas:** favorecedoras de que los alumnos y alumnas expongan sus opiniones, las discutan y decidan en consecuencia con esa discusión. El tutor participará como uno más procurando orientar, pero no imponer su opinión.
- **Imaginativas:** nuevas necesidades pueden demandar actividades que no estén en el repertorio que se maneja. Ya se ha comentado que la actividad es sólo medio para un objetivo, por lo que la imaginación y la creatividad pueden presentar actividades muy eficaces para determinadas situaciones.
- **Científicas:** Las características anteriores pueden dar la sensación de que las actividades tengan poco peso o fundamento. El papel del tutor estará en que el contenido de estas actividades responda a los principios científicos que determinan las ciencias que colaboran en la educación del adolescente.
- **Integradas:** con frecuencia la acción tutorial ha sido concebida como un momento distinto y aparte en la vida del centro. Realmente, la tutoría sale al paso de las necesidades si se desarrolla en el mismo contexto en el que éstas se producen, que suele ser el aula como expresión más cercana para el alumno en la organización general de la vida del centro.
- **Integradoras:** de forma que no sirvan para etiquetar o clasificar a los alumnos, sino que sugieran formas o mecanismos para que cada uno se sienta perteneciente al grupo de sus iguales.
- **Asequibles:** presentadas y desarrolladas con un vocabulario de fácil comprensión para los alumnos.
- **Que inviten al compromiso:** No es suficiente con suponer que, después de realizar una actividad, “siempre quedará algo”, sino que deben poner a los

alumnos y alumnas en situación de que decidan sobre alguna opción y se comprometan a seguirla.

2.2. Hipótesis

Hipótesis general:

Existe una relación significativa entre la acción tutorial y la convivencia en el aula de los estudiantes de segundo grado “D” de primaria de la institución educativa Hogar San Antonio, Piura, 2015.

2.3. Variables

2.3.1. La acción tutorial

Acto docente que permite orientar al estudiante en su recorrido escolar, a nivel personal y académico Por esto toma en cuenta las siguientes actividades como las estrategias para alcanzar el fin de esta variable:

a) Animación y dinámica de grupos.

- Actividades para el conocimiento y atención de los problemas personales de los alumnos y alumnas en su integración dentro del grupo y los originados fuera del centro que tengan repercusión dentro del mismo.
- Actividades tendentes a mejorar la comunicación, clima de aula y relaciones en el grupo y con el grupo.
- Elaboración y aprobación de normas básicas de convivencia del grupo.
- Definición y concreción de las funciones del delegado de clase.
- Celebración periódica y dinamización de asambleas de clase.

- Programas de acogida para el alumnado de nuevo ingreso. Asignación de un compañero o compañera para que haga de “guía” o “anfitrión” durante los primeros días.
 - Conocimiento y aplicación de dinámicas de grupos apropiadas para el desarrollo de las reuniones de clase y trabajo en equipos.
- b) Orientación personal.**
- Actividades para mejorar la autoimagen y la autoestima.
 - Conocimiento y consolidación de habilidades sociales: normas de cortesía, conductas asertivas, afianzamiento de las propias convicciones, superación de la presión del grupo.
- c) Orientación escolar.**
- Coordinar el calendario de evaluaciones del grupo.
 - Orientar sobre los resultados de la evaluación y actividades de recuperación, asesoramiento en la promoción.
 - Detección de alumnos y alumnas con dificultades en el proceso de aprendizaje.
 - Análisis y conclusiones por parte de cada alumno o alumna de su propio historial académico.
 - Aprendizaje y consolidación de las técnicas de estudio más adecuadas al nivel de los alumnos y alumnas.
 - Aprendizaje y desarrollo de los elementos de organización y planificación del trabajo académico.
 - Análisis y mejora de la motivación para el estudio y el trabajo escolar.

d) Orientación vocacional y profesional.

En el apartado de Orientación escolar, vocacional y profesional, de la tercera parte de este documento, ofrecemos un buen repertorio de actividades para ejercer una acción tutorial en función de las necesidades. Sin embargo, queremos que quede bien claro que las actividades pueden ser tan numerosas y variadas como la creatividad y capacidad mediadora de los profesores y profesoras pueda dar de sí.

(Rivas, 1995; Alonso 1995; Bisquerray Álvarez 1998; Cano, 2002):

- a) Debe dirigirse todos los alumnos.
- b) Debe ser continua y sistemática a lo largo de todo el proceso educativo.
- c) Se trata de una tarea interdisciplinar que implica a todos los miembros de la comunidad educativa.
- d) Debe atender a todas las necesidades del alumno y abarcar todos los aspectos de su desarrollo.
- e) Debe ser comprensiva con las diferencias individuales, con la diversidad como principio, valorando los intereses en ese sentido.
- f) El fin último de la orientación es conducir al alumno a la autonomía, a que sea capaz de autogestionarse, descubriendo las claves esenciales para la adecuada toma de decisiones.

2.4. Ámbitos de intervención y tareas de la tutoría

Rodríguez Espinar y otros (2004) en el extenso trabajo Manual de tutoría universitaria. Recursos para la acción, establecen que, dentro de un modelo de formación holística, las dimensiones de intervención incluyen aquellas áreas vinculadas al desarrollo personal del estudiante; entre ellas, la dimensión intelectual

cognitiva, la dimensión afectivo-emotiva, la dimensión social y la dimensión profesional. Los autores resumen la labor del tutor en cada una de estas dimensiones como sigue:

- **Dimensión intelectual cognitiva:** incluye desarrollar aspectos que potencien la capacidad de enfrentarse a situaciones problemáticas y a su resolución, a la adecuada toma de decisiones, la rentabilización de los aprendizajes, el aprender a aprender.
- **Dimensión afectivo-emotiva:** conlleva potenciar el dominio de las habilidades sociales, el autoconocimiento, la elaboración de un autoconcepto positivo.
- **Dimensión social:** implica conseguir la integración en un grupo y la participación activa en el mismo en un contexto de cooperación.
- **Dimensión profesional:** supone contribuir a tomar conciencia de su propio itinerario curricular, a la elección de un proyecto profesional y el acceso a la profesión.

Otro equipo de profesores, el formado por García Nieto y cols. (2004) y más tarde, García Nieto (2008), sintetiza cuales son algunas de las acciones que puede realizar el tutor en relación con los tres ámbitos clásicos de la intervención en orientación: académico, profesional y personal, a los que añade además este autor la necesidad de aportar información y orientación al alumnado en una vertiente social y administrativa que a nuestro juicio, podría integrarse en los tres ámbitos anteriores.

Funciones tutoriales para que las metas enunciadas en el apartado anterior se puedan lograr, es necesario construir conjuntos ordenados de actividades que,

encaminándose a aquéllas, aseguren un contexto en el que los alumnos/as puedan seguir procesos de enseñanza-aprendizaje que garanticen su pleno desarrollo a través de la correspondiente personalización en la relación educativa (Riart, 2007). Así aparecen una serie de acciones que inmediatamente se identifican al referirse a las funciones tutoriales. Algunas de ellas pueden ser las siguientes actividades del profesor como: entrevistas con cada alumno; auto-presentación a cada familia; entrevistas con cada madre o padre; informes pedagógicos; colaboración en las medidas de adaptación curricular y refuerzo educativo; coordinación en las reuniones de evaluación, tareas administrativas, de asesoramiento a grupos de alumnos, integración de cada estudiante en su clase y en el centro escolar, colaboración con los servicios de orientación psicopedagógica internos y externos de la escuela, optimización de las relaciones familia - profesorado, coordinación de relaciones interinstitucionales...(Soler, 2004).

En todas las situaciones se trata de actividades que han de encuadrarse en la orientación educativa a realizar en los centros docentes cuando éstos constituyen las unidades operativas de un sistema escolar en el que, como el nuestro, se proclama el derecho del alumno a recibir la orientación académica y profesional en concordancia con el derecho a una formación que le asegure el pleno desenvolvimiento de su personalidad.

De este modo, en la realidad actual junto a las actividades de enseñanza consideradas más tradicionalmente como propias del profesor (se le demanda a éste una serie de tareas orientadoras que, dentro de su ámbito competencia) e integradas

en el currículo, faciliten al estudiante una mejora gradual del conocimiento de sí mismo, de los demás y del mundo, una responsable toma de decisiones y su satisfactoria integración personal, escolar, profesional y social. Esta actividad orientadora del docente completa y perfecciona aquella función del profesor centrada sobre todo en la enseñanza de las áreas o materias del currículo (Gallego y Riart, 2006).

Las tareas que, como consecuencia de la asunción de la función orientadora, habrá de llevar a cabo el profesorado con el alumnado, con las familias y con los demás profesores, en la medida en que imparten el currículo escolar, deberán encontrarse previstas, en cuanto al "qué, cómo y cuándo" han de realizarse en el proyecto curricular de la etapa correspondiente. Deben formar con las demás áreas curriculares una unidad lo más integrada posible y orientada a la consecución de los objetivos de la etapa escolar respectiva, a que, en tanto que implica determinados niveles de desenvolvimiento y maduración, difícilmente se hará realidad sin este trabajo tutorial (*Martín y otros, 2003*). Por consiguiente, al tratar de concretar las funciones tutoriales, si bien resulta indudable que poseen una base común, se diferencian y particularizan en relación a las características psicopedagógicas propias de la etapa evolutiva del alumnado al que vayan dirigidas por un doble motivo: primero porque, como es obvio, en cualquier caso deberán adaptarse a las necesidades de los alumnos, pero además porque, como la organización de los centros de enseñanza debe adecuarse a las citadas necesidades, también la estructura organizativa condicionará el ejercicio de las funciones tutoriales, diferenciándolas en contenido y procedimiento según sea la etapa escolar

que se desarrolla en la escuela donde aquéllas tengan lugar (Wheeler y Bartle - 1993. 45 XXI, Revista de Educación. 9 (2007). ISSN: 1575 - 0345. Universidad de Huelva. Universidad de Huelva 2009).

2.4.1. La tutoría educativa como modelo de acción orientadora: perspectiva del profesorado

En el fondo haya una coincidencia general, deberá existir una cierta diferenciación entre las actuaciones tutoriales propias de un centro escolar de educación infantil y primaria y las de uno de secundaria, del mismo modo que, dentro de esta etapa educativa, deberá haberlas entre uno de bachillerato y otro de formación profesional. Y, en este sentido según Galve (1997) habrá que diferenciarlas también en función del ciclo y, en su caso, del curso que se trate. De acuerdo con el concepto de tutoría y de las funciones tutoriales en el contexto escolar que se acaba de expresar, los ámbitos de la tutoría en las escuelas han de ser los mismos que los de la orientación psicopedagógica. Es decir, los tres grandes sectores que corresponden a la orientación: académica, profesional y personal. Ahora bien, convendrá matizarlos teniendo en cuenta que en la acción tutorial estamos ante tareas vinculadas a la orientación académica que han desenvuelto los profesores de acuerdo con necesidades del alumnado dentro de una determinada etapa educativa. Por consiguiente, los ámbitos específicos de la tutoría podemos expresarlos del modo siguiente:

1. Apoyo personalizado en los procesos de aprendizaje escolar según la etapa y/o ciclo educativo que se trate, en el que se integran actividades relativas al conocimiento del alumno y sus posibilidades, la adecuación del currículo a sus capacidades, prevención y corrección de dificultades, coordinación

metodológico- didáctica, enseñanza de estrategias de aprendizaje y participación en la evaluación del alumno y de los programas.

2. Ayuda en el autoconocimiento y toma de decisiones académico - profesionales, en que se incardinan actividades relativas al asesoramiento y a la información, así como a la planificación de experiencias necesarias para la clarificación de la identidad personal y de los propios objetivos, identificación con la sociedad y toma de decisiones correspondiente.
3. Refuerzo de la autoestima y ayuda en la adquisición de habilidades de vida y valores, en el que se integran actividades relativas a la enseñanza de competencias con vista personal a la propia organización y desarrollo, relaciones interpersonales, al propio trabajo, casa, tiempo libre, comunidad, así como el adecuado tratamiento pedagógico de los contenidos transversales.

2.4.2. Plan tutorial y técnicas de tutoría educativa

La enorme gama de actividades en las que se diversifican las funciones tutoriales exige su planificación previa, ya que de lo contrario podrían quedar aspectos muy importantes sin cubrir, con el consiguiente efecto negativo para la obtención de los niveles deseados de calidad educativa (Wheeler y Bartle, 1993). La planificación de la acción tutorial debe recogerse en un documento generalmente denominado "plan de acción tutorial" o "plan de tutoría". Este plan, de acuerdo con las bases teóricas expuestas, habrá de elaborarse a partir de los principios establecidos en el plan de orientación académica y profesional. Deberá estar integrado en el proyecto curricular de la correspondiente etapa escolar, formando con él una unidad integrada, puesto que se trata de lograr las capacidades formativas

de la etapa respectiva. En la normativa actual recibe el nombre de Plan de Acción Tutorial (PAT) y sus siglas resultan coincidentes con las que a veces se emplean para designar la Programación de Actividades y Tareas (PAT), pero que, como es lógico, poseen significación diferente (Blanchard y Muzás, 1997). En coherencia con lo expuesto, el Plan de Acción Tutorial de una escuela ha de servir de base para la programación, en su mayor nivel de concreción, de las actividades de los distintos profesores-tutores.

2.4.3. Tutorías de apoyo pedagógico

Aquí se ubican los programas que se realizan, previo diagnóstico, con el fin de superar problemas de formación general que los estudiantes tienen independientemente de su disciplina. Este tipo de programas surgen y son planeados de manera centralizada, externamente a las diferentes entidades académicas, con la finalidad de que sean programas de calidad homogénea y estén disponibles para cualquier estudiante que los requiera. Serán elaborados con el objetivo de que los estudiantes adquieran algunas de las herramientas básicas del trabajo intelectual y académico, de ahí que se piense en temáticas tales como investigación documental, hábitos de estudio, comprensión de lectura, estrategias de búsqueda de información, planeación de vida y carrera, procesos de razonamiento matemático.

2.4.4. Perfil del profesor tutor para la enseñanza tutorial de tipo disciplinario

Debido a que la enseñanza tutorial se realizará de manera semestral, de acuerdo con la disponibilidad de profesores tutores, los académicos contratados de manera interina pueden darse de alta cada semestre, siempre y cuando quede establecido que este tipo de tutoría es adicional a;

- ✓ Ser académico de base o interino.
- ✓ Dominar las áreas disciplinarias en las que desarrolle.
- ✓ Estar capacitado en los lineamientos y herramientas de la enseñanza tutorial que establezca la Coordinación.

Estar dispuesto a cumplir los lineamientos de evaluación establecidos.

2.5. Convivencia en el aula.

Esa capacidad de las personas de vivir con otras en un marco de respeto mutuo y solidaridad recíproca; implica el reconocimiento y respeto por la diversidad, la capacidad de las personas de entenderse, valorar y aceptar las diferencias. La convivencia es un aprendizaje: Se enseña y se aprende a convivir, la convivencia escolar es la relación que se produce en el espacio escolar entre los diversos integrantes de la comunidad educativa.

El Diccionario de la Real Academia Española (2011), señala que es un proceso permanente, en donde se exige respeto mutuo, aceptación de todas las virtudes y contra virtudes, respeto a la diversidad, el cumplimiento de normas comunes, y la resolución pacífica de tensiones y conflictos, convivir es mucho más que coexistir o tolerar, por lo expuesto se entiende por convivencia que, es la relación que existe entre todas las personas que componen una comunidad, que siendo la materia de investigación sería el aula. Pero es notorio entrever que, es a través de la educación

donde se forma a personas capaces de asumir sus deberes y ejercer sus derechos como ciudadanos dentro de los principios democráticos de la convivencia, proporcionando para ello una base sólida fundamentada en el respeto a las libertades de los demás y en el uso responsable de la propia, a la vez que en el ejercicio de la tolerancia, de la solidaridad y la regulación pacífica de los conflictos. Para todo ello, es indispensable trabajar la convivencia desde ámbitos reducidos como puede ser la propia aula, y así después generalizar dichos aprendizajes a la totalidad de la sociedad, así lo cita Otero (2009), en su artículo la paz desde el aula. Así mismo la convivencia es considerada como el acto donde la relación, supone correspondencia, con la familia, con el vecino, con el barrio, con la sociedad y con los compañeros. La convivencia es una construcción que se gesta entre los distintos actores institucionales y es responsabilidad de todos, sin excepción. En ese sentido un concepto diferenciado o excluyente de un actor u otro, se va quedando como una concepción muy reducida de la convivencia, tal como lo plantea Maldonado (2004), asimismo la convivencia es el conjunto de relaciones interpersonales que se dan entre todos los miembros del ambiente escolar y en el que se configuran diferentes procesos como la comunicación, los sentimientos, valores, actitudes, roles, status y poder, citado por Ortega (1997).

En cuanto a la convivencia escolar, en el año 2006 el Equipo de Desarrollo humano del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, entregó un informe sobre convivencia escolar, en él se dan a conocer varias iniciativas de Política Pública para la enseñanza media. Entre éstas se considera el Reglamento de Convivencia Escolar. Los objetivos considerados para la elaboración del

reglamento de convivencia escolar son: entregar orientaciones metodológicas para la reelaboración del reglamento de convivencia del establecimiento, a partir de un proceso de reflexión y participación que incluya a todos los actores de la comunidad escolar; reflexionar acerca de las características de la convivencia cotidiana en el establecimiento, de los sentidos y eficiencia de las normas, del sentido pedagógico de los procedimientos al abordar los conflictos; lograr un reglamento de convivencia consensuado y legitimado que represente los acuerdos alcanzados por los diferentes actores del establecimiento, y defina procedimientos claros, justos y eficientes para la resolución de conflictos. Según este informe los factores que dificultan la convivencia y participación activa en la comunidad son las prácticas discriminatorias y abusivas, repercutiendo en la formación de 24 personas autónomas, respetuosas y solidarias. Para mejorar la convivencia al interior de la escuela se entregan varias orientaciones que promueven esta iniciativa, algunas de ellas son las siguientes:

- La convivencia escolar es una construcción colectiva y dinámica, constituida por las interrelaciones que establecen los actores educativos dentro de la escuela.
- Ofrecer oportunidades de participación de los estudiantes en situaciones que son de su interés, la convivencia escolar requiere explicitar los espacios de participación, de opinión y de deliberación de los actores de acuerdo a los roles que tienen en la comunidad educativa.
- Consistencia del Reglamento en la convivencia escolar, los valores, misión y visión de la escuela deben reflejarse en la normativa y en los procedimientos de resolución de las diferencias y conflictos. A partir de estas políticas se

elaboró un manual, Metodologías de Trabajo para el mejoramiento de la Calidad de la Convivencia Escolar. En él se señalan estrategias para elaborar el reglamento de convivencia, mediante un trabajo participativo, inductivo e inclusivo para la reflexión, potenciando el diálogo entre los diferentes estamentos de la unidad educativa con énfasis en la construcción de acuerdos. El informe da cuenta, además de la importancia que tienen las interrelaciones entre los diferentes actores del sistema educativo para la convivencia cotidiana al interior de la escuela.

De acuerdo a lo anterior, existe una intencionalidad respecto al mejoramiento de la convivencia, pero no hay estadísticas ni estudios recientes que aporten datos duros sobre los conflictos que se producen al interior de la escuela, tampoco se encuentra información específica; lo que existe, se relaciona con abuso de poder por parte de los adultos y es tratado en conjunto con la violencia entre pares, tanto al interior como fuera de la sala de clases. Actualmente, el tema se comenta, pero las evidencias están referidas a Proyectos y 25 Documentos gubernamentales en los que se trata de forma tangencial dicho problema. Entre ellos encontramos: El Proyecto, la Voz de los Niños y Niñas de UNICEF, el cual tuvo como objetivo, conocer la percepción, opinión y propuesta de los niños, niñas y adolescentes sobre temas que les afectan en la convivencia escolar: discriminación y violencia entre pares, violencia por parte de los adultos de la escuela, clima escolar.

La muestra fue de 720 alumnos, niños y niñas de 7° u 8° básico y adolescentes de 3° ó 4° medio. El 85 por ciento de los alumnos de la muestra sostiene que nunca ha sido víctima de violencia por parte de sus profesores, inspectores o director. La

minoría que declara haber sido víctima de violencia, la diferencian según el tipo de establecimiento: municipal, maltrato físico; particular, sanciones. El documento Política de Convivencia Escolar del MINEDU años 2003 -2005, este documento elaborado por el Ministerio de Educación, trata el tema de la convivencia escolar. Se entregan lineamientos generales para abordar las situaciones de conflicto entre los diferentes actores del proceso educativo; haciendo mención al artículo 16 de la Convención sobre Derechos del Niño: *“Ningún niño será objeto de injerencia arbitrarias o ilegales en su vida privada, su familia, su domicilio o su correspondencia, ni de ataques ilegales a su honra y a su reputación”*. En este documento se explicita que existen manifestaciones presentes en la cultura escolar, que por frecuentes no se registran como maltrato. Por ejemplo: la indiferencia, ignorar al alumno como sanción; las generalizaciones, expresiones descalificadoras que no reconocen el principio de singularidad, como: este curso es el más desordenado del colegio; la estigmatización y humillación, que dañan el desarrollo de la autoestima e identidad personal. Normas y Derechos para escolares del MINEDU Este documento responde a preguntas frecuentes que se hacen las personas sobre el sistema escolar, entre ellas se definen las conductas abusivas como las realizadas por algún miembro de la comunidad escolar (directivo, docente o paradocente) en contra de un estudiante, que atenten contra su dignidad o que arriesgan su integridad física y/o síquica. Tales como: coscorrones, tirones de oreja, bofetadas, gritos, burlas, amenazas, insultos, descalificaciones, entre otras. Estas conductas abusivas atentan contra el artículo 28° N° 2 de la Convención sobre los Derechos del Niño; el artículo 5° inciso 2° de la Constitución Política de Chile y el artículo 6° letra d del DFL 2 de Subvenciones. También en este documento se

dan orientaciones sobre qué hacer en caso de conductas abusivas contra los alumnos. Además, el Ministerio de Educación creó una oficina para atender situaciones de este tipo, pero no existe una estadística sobre cuántos son los casos denunciados ni el tipo de denuncias que se hacen. Por tanto, es un tema que no se trata como un problema explícito, ya que las interacciones entre profesor y alumno al interior de la escuela, corresponden al llamado currículum oculto, aquel que se ejecuta cotidianamente, pero que no es declarado por los actores implicados. Generalmente, lo declarado por los profesores es que los alumnos conflictivos provocan problemas, no dejan pasar contenidos y es imposible trabajar con ellos porque no acatan las normas establecidas, por otro lado los estudiantes tipificados como conflictivos, señalan que los profesores abusan de su poder, los persiguen y no los entienden, lo cual conlleva problemas no resueltos que dañan la convivencia.

Según Cerezo (2006), se está viviendo un fenómeno en las escuelas llamado bullying, violencia o agresiones sistemáticas entre compañeros en las aulas, está dinámica de agresión y victimización no se lleva a cabo frente a los adultos y sólo se hace visible cuando constituye un problema mayor. Los agresores actúan movidos por un abuso de poder, deseo de intimidar y dominar, mientras que el alumno víctima se encuentran indefenso continuando con la descripción se concluye que es la interrelación entre los diferentes miembros de una misma aula, en una institución educativa, que tiene incidencia significativa en el crecimiento y desarrollo ético, socio afectivo e intelectual entre los estudiantes, así lo manifiesta López(2009), en consecuencia, es el interactuar diario entre todos los integrantes que conforman la comunidad en el aula.

Según sostiene Lanni (2003), para aprender a convivir en el interior y exterior del aula, se deben cumplir determinados procesos, que por ser constitutivos de toda convivencia democrática, su ausencia dificulta y obstruye su construcción. Así mismo Paz (2004) convivir: Aprenderán o agredir al semejante, es la base de todo modelo de convivencia social en el aula, ya que el hombre en sí es una de las pocas.

Especies que ataca y destruye a sus semejantes. Por eso el ser humano debe aprender a no agredir ni psicológica, ni verbal, ni físicamente a los otros miembros de su especie. La agresividad natural en la especie animal, sin embargo el hombre puede y debe aprender a convertir la fuerza de la agresividad en una fuerza para el amor y no para la agresividad. Aprender a vivir juntos, es aprender a vivir con los demás miembros de un grupo y demanda una serie de compromisos. La escuela es uno de los pilares de los valores de la democracia, desde la más temprana edad enseña a las personas a respetarse y convivir, siendo este el acuerdo de los gobiernos, así se comprometieron ante la UNESCO (1953 y 2008). Aprender a comunicarse, viene siendo la base de la autoafirmación personal y grupal, siendo así que cuando uno se comunica, espera siempre que el otro lo reconozca, y cuando el otro se comunica espera igualmente ser reconocido. Ese reconocimiento es la autoafirmación y la forma de interrelacionarse con sus pares es la mejor manera de hacer amigos, siendo el medio básico de la autoafirmación, el diálogo. La convivencia social requiere aprender a dialogar.

Lanni (2003).La convivencia se va construyendo día a día. Ante ello es necesario tener una escuela que intente responder a su cometido, que el de ser formadora de ciudadanas y ciudadanos, comprometidos, críticos y con conocimientos de su época y mundo. Estos se traducen en las acciones habituales que transcurren en el aula, en la actitud comprensiva y educadora de los adultos, responsables de la formación la escuela se convierte en propulsora de procesos de democratización y participación, esto será posible si en el aula se desarrolla la unidad operativa donde además de las acciones propias se gestión en las acciones institucionales, así lo caracteriza Lanni (2003).Por lo tanto la convivencia en el aula es la capacidad que tienen los estudiantes para vivir con otros estudiantes (convivir) en un marco de respeto mutuo y solidaridad recíproca; implica el reconocimiento y respeto por la diversidad, la capacidad de las personas de entenderse, de valorar y aceptar las diferencias; los puntos de vista de otro y de otros. La convivencia es un aprendizaje: se enseña y se aprende a convivir, por ello, la convivencia en el aula es la particular relación que se produce en el espacio escolar entre los diversos integrantes de la comunidad educativa: estudiantes, docentes, directivos, asistentes de la educación, auxiliares, administrativos, padres, madres y apoderados, sostenedores, así lo describe Lanni (2003).Existe una práctica bastante generalizada, que se pone de manifiesto, según la cual, la estructura de participación social en el contexto del aula se debe de establecer de forma previa, como algo que los estudiantes se encuentran sin haber tenido la posibilidad de perjudicar el proceso.

Hablar de clima de aula nos exige una pregunta previa: generar un clima positivo... ¿para qué? En este contexto, nos preguntamos si nuestras escuelas son

lugares de relación social humanizadora, donde los contenidos y metodologías con los que se trabaja sirven para una transformación social, cada día es más urgente pensar que , la Escuela es un espacio privilegiado para anunciar y compartir esta especie de utopía porque “ si tuviéramos que elegir un contexto en el que se reflejen como un crisol las diferentes características de una sociedad, probablemente éste sería la escuela” (CABALLERO, 2007). Las aulas no son entes aislados de su contexto. El más próximo e inmediato es el propio centro donde se halla inserta. El ecosistema social de cada centro es la síntesis cultural configuradora de la institución, donde el ambiente construido por la relación que mantienen entre sí las personas, los procesos educativos –razón esencial de la Escuela– y la proyección que de ella se hace, configuran en su conjunto la atmósfera envolvente, su clima. Este clima de la institución es el resultante de las actuaciones y percepciones de todos sus miembros, sin el que no puede entenderse ni desarrollarse la institución educativa. Entre las cuestiones que en una escuela influyen sobre el clima social, encontramos: las interacciones socio–comunicativas. *Convivencia, clima de aula y filosofía para niños ISSN 1575-0965 · Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado.*

La forma en la que se organizan las tareas educativas; el discurso del centro escolar, es decir, la coherencia entre fines y medios para lograr lo que se desea durante el proceso de enseñanza/aprendizaje; las percepciones de docentes y estudiantes sobre ese discurso; las relaciones generadas entre las personas, dentro y fuera de la institución; el estilo de liderazgo y toma de decisiones; las normas configuradoras; las propuestas administrativas; y la interdependencia entre la Escuela y su medio social, cultural y laboral (ANDERSON, 1982; MEDINA, 1997).

El clima social de centro y aula están en continuo intercambio, lo que nos debería exigir un esfuerzo de análisis y reflexión constante para delimitar las actuaciones más adecuadas. La formación del profesorado para comprender y tomar decisiones en el centro educativo, y singularmente en el aula, es un aspecto esencial para un desarrollo coherente del proceso de enseñanza y aprendizaje para la transformación social. La concepción de la enseñanza no debería limitarse a una reflexión instructiva, sino abrirse a la comprensión y transformación de la realidad socio interactiva que se genera en el aula. Las interacciones dependen tanto del discurso que empleamos para configurarlas como de las actitudes de los participantes y, especialmente, de los componentes cognitivos y socio-emotivos desde los cuales intercambiamos las experiencias educativas. La maduración neurobiológica, las cosas que aprende y cómo las aprende nuestro alumnado, forman parte de una relación dialéctica en la que influyen decisivamente las emociones, el deseo por encontrar en el aprendizaje el lugar donde mi persona crece de manera integral en cooperación con los demás. Lo que Bruner (1988) llama “los andamiajes”, las herramientas metodológicas que utilizamos para el desarrollo del proceso de enseñanza/aprendizaje, tienen una importancia decisiva a la hora de configurar un universo de relaciones entre nuestros alumnos. Un aula es una comunidad humana. A la hora de promover un clima de relación humanizante es importante anotar que, por ejemplo, “cuando decimos que los chicos son violentos, agresivos, o muy competitivos , en realidad no estamos sino confirmando los ideales y modos de enfrentarse a las situaciones cotidianas que les están siendo inculcados a través de las redes de socialización en las que se mueven” (TORRES, 2001).

El clima social de aula no sólo puede describirse, sino modificarse, favoreciendo la cohesión social entre sus componentes. Para ello, es preciso dotarse de herramientas educativas que puedan ayudarnos a su logro, conocedores de la enorme dificultad, complejidad y diversidad de variables que están en el trasfondo de esta tarea.

Ante la dificultad, aprovechar el tiempo de la Escuela que dispone el centro educativo para cubrir las exigencias curriculares es un condicionante más en la configuración del clima. La estructuración y distribución del tiempo indican la concepción de las tareas relevantes frente a las secundarias. La distribución interna entre tiempo de clase, reuniones, tutorías, entrevistas, etc., que en el equipo de profesores y alumnado se articula, pone de manifiesto la importancia que se otorga a los diferentes eventos educativos. La capacidad de decisión del profesorado para configurar y organizar su tiempo, así como la intervención del alumnado y órganos colegiados, evidencian la incidencia de cada miembro en la gestión del centro. Cuando decimos tiempo estamos incluyendo, también, el tiempo que dedicamos a que nuestros chavales aprendan cosas (los objetos de conocimiento) y cómo las aprendan. Nuestra apuesta es la cooperación y eso también requiere tiempo, un tiempo especial de preparación, de asambleas decisorias de nuestros alumnos sobre lo que desean aprender porque les es significativo. Más allá de la información dada, más allá de la respuesta otorgada ante los hechos y objetos del conocimiento que nos proponen para aprender algunos libros de texto, podemos construir y reconstruir la realidad, interrogarla, preguntarnos por ella, relatarla, y eso debería formar parte

del curriculum. Nuestros sentidos no son sólo ventanas, sino interlocutores con el mundo. Argyle (1990) plantea que una de las incidencias más positivas de las relaciones humanas en una comunidad educativa es la mejora producida en los niveles de felicidad, salud mental y física de los miembros del grupo, si aquellas son positivas. Cómo configuremos el horario y distribución de actividades no es un hecho menor.

No lo tenemos fácil, vivimos envueltos en el tiempo del mercado global, notamos el inevitable paso del tiempo toda vez que se tiene el valor de reconocer que los seres humanos, viviendo sometidos a las condiciones del mercado, nos olvidamos de conducirnos solidariamente y requerimos difíciles conversiones, sobre todo en sociedades amplias, complejas y urbanas. Es difícil crear sociedades justas y fraternales, mientras no se creen las bases políticas de apoyo para establecer metas solidarias consensuadas. Difícil, pero no imposible. *Gonzalo Romero Izarra & Amparo Caballero González 32 ISSN 1575-0965 · Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 11 (3), 29-36*

El objetivo del tiempo pedagógico no es sólo una enseñanza bien estructurada, sino la configuración de esa parte instructiva de la pedagogía en función de la construcción de una persona con sentido común y de la celebración del conocimiento como descubrimiento placentero. Como apunta Assmann (2002), la dimensión temporal del proceso de aprendizaje no se refiere sólo al tiempo cronológico (horarios) sino a una pluralidad de tiempos que están en juego, de modo conjunto, en la Educación: horario escolar, tiempo de la información instructiva,

tiempo de lectura y estudio, tiempo de autoexpresión constructiva, tiempo de la apropiación personalizada, tiempo de error como parte de la conjetura y de la búsqueda, tiempo de la innovación curricular creativa, tiempo de gestos e interacciones, tiempo del juego, tiempo para desarrollar la autoestima, tiempo de decir sí a la vida frente a las condiciones competitivas y egoístas del mercado, tiempo de crear esperanzas. El tiempo de la Escuela no puede reducirse a un recuento de las horas de permanencia en el edificio escolar. La Escuela necesita una vivencia del tiempo distinta de la que se vive ante la pantalla del ordenador, del televisor o del móvil. Es necesaria la acomodación de los tiempos en la Escuela. Los medios se interesan por los espectadores como número, como sumatorio de audiencia, mientras que la escuela pública debería interesarse por la educación de personas activas en el conocimiento y en el pensar reflexivo, crítico y solidario, tarea ésta siempre comunitaria. Un buen aprovechamiento del tiempo escolar exige su transformación en tiempo pedagógico. Esta es la tesis de Assmann, que hacemos nuestra. Tiempo vivencial que vive la alegría de estar aprendiendo junto.

La urgente revisión de los relatos con los que trabajamos en las aulas (públicas), espacios para la reflexión sobre el bien común. Es una constatación año tras año, curso escolar, tras curso escolar: salvo honrosas excepciones, se revisa poco en los claustros el hecho de cómo es hoy nuestro alumnado y qué tipo de socialización le constituye. Como escribió Jódar (2007, 165), “No existe el alumno. No existe un modo invariante y universal de ser alumno. Lo que existe son formas históricas de ser alumno, de configurar el espacio institucional donde tiene lugar la experiencia consistente en enseñar y aprender. Tal como indica Beltrán, el llamado bien común

no es único ni uniforme: “*No existe una voluntad general como un absoluto; se trata de un bien plural que al tiempo de reflejar las diferencias entre las personas también las une por reciprocidad y solidaridad, lo que acaba definiéndolos como iguales políticamente; es un conjunto de líneas más o menos homogéneas trazadas en un espacio (público) que unen, a la vez que separan, lo diferente*”. (BELTRÁN, 2000, 29).

Para ello es necesario revisar nuestra propia identidad docente y darnos cuenta de los valores que con nuestro actuar profesional, estamos reproduciendo, alterando o transformando (DAY, 2006, 39 y ss.). Es evidente que esta identidad, esta pasión, este elemento emocional, afectivo, es necesario para crear climas que generen bienestar tanto físico como psicológico en los niños. *ISSN 1575-0965 · Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 11 (3), 29-36*

La comunidad no es una renuncia a lo personal, a la individualidad, sino la forma política en la que mi identidad personal y mi individualidad se forman a través del gesto comunitario donde el yo es construido por el tú y viceversa, para poder pronunciar con honestidad y verdad el nosotros. En esta Escuela pública nadie debería fracasar, porque el fracaso del alumnado sería el fracaso de la Escuela. Escudarnos en la diversidad cultural del perfil actual del alumnado que ingresa en la Escuela pública para justificar su fracaso no es sino olvidarse de los objetivos de la educación pública.

Daniels (2003, 202 y ss.) lo señala con claridad: los límites de la tolerancia del docente a la diversidad del alumnado se establecen en parte por unas exigencias

impuestas a las escuelas desde el exterior. La reciente insistencia en el rendimiento (*El Proyecto “Filosofía para Niños y Niñas” como herramienta educativa para favorecer un clima social de aula positivo Filosofía para Niños y Niñas –FpN– LIPMAN, 1969*), es un proyecto que implica la toma de decisiones con un alto grado de racionalidad reflexiva. Hoy, que tenemos abierto un debate importantísimo sobre el presente y el futuro de la enseñanza, estando en revisión las estructuras escolares, cuestionándonos la validez y el sentido de la Escuela, no está de más recordar, como apunta Echeita (1995), que cuando un profesor toma a su cargo un aula concreta, independientemente del nivel educativo y del área en el que se encuentre, tiene en sus manos decisiones que van a originar, probablemente, resultados educativos muy distintos.

A veces, reconozcámoslo, las decisiones que se toman por parte del profesorado no siguen un mandato de racionalidad reflexiva sino que otras cuestiones pesan sobre esas decisiones (rutina, desconocimiento...). Cuando esto sucede, el resultado del proceso de interacción interpersonal en el aula es cualquier cosa menos un proceso educativo. Ahora bien, no sería justo cargar todas las tintas de este resultado en las decisiones del profesorado, porque éstas también están mediatizadas por el propio contexto socio-administrativo, relacional, político, laboral y hasta legal que rodea al entramado escolar. Se presenta como una posibilidad, como un conjunto integrado de tareas para desarrollar acciones de cambio, ofertando a profesorado y alumnado el ejercicio de un trabajo potencialmente transformador. Se trata de un proyecto educativo encaminado a profundizar en los valores de una relación entre personas que se cuestionan por lo

que sucede a su alrededor, respetándose, escuchándose y tomando la palabra, bases éstas de una relación democrática, y también para la creación de un clima social de aula positivo. Aula, entendida como oportunidad de elaboración de comunidades de investigación ética, social, de pensamiento comunitario, crítico, cuidadoso. Una oportunidad para ahondar en el conocimiento y las habilidades sociales que necesitamos para actuar en el conjunto de la sociedad con sentido crítico, bases para una acción transformadora. Como indica Freire (1986), *“solamente el diálogo, que implica el pensar crítico, es capaz de generarlo. Sin él no hay comunicación. No existe educación sin sociedad humana y no existe hombre fuera de ella”*. La mejora del clima social por la que nosotros optamos entiende el aula como una microsociedad.

Olivares, Ortega, Pérez & Traver (2004), Gonzalo Romero Izarra & Amparo Caballero González solicita inquirir, argumentar, explicitar razones y criterios, descubrir supuestos o reflexionar sobre consecuencias futuras. La condición que posibilita su ejercicio y su resultado más satisfactorio es el conjunto de predisposiciones afectivo-cognitivas propias de un auténtico diálogo: escuchar, ponerse en el lugar del otro, enfatizar, ser sensible a la pluralidad de perspectivas, construir a partir de las ideas ajenas. (MIRAS, 1991) porque acepta la diversidad inherente a la naturaleza humana y cuya característica distintiva es la capacidad para adaptarse a las diversas necesidades de las personas que la protagonizan. Una de las claves del proyecto es que se aprende a participar, participando, a dialogar, dialogando y a pensar, pensando. Los niños no estudian filosofía, hacen filosofía.

Feito (2000). La Educación así concebida es la práctica del pensamiento vivo, fundamentada en una concepción dinámica del conocimiento como un proceso de búsqueda de significados del que todos somos partícipes y que requiere del encuentro de las conciencias para saber del mundo y de nosotros mismos. Pero la educación requiere de una herramienta viva que es el diálogo. El diálogo es la vida de un sistema educativo, en el que cada mente puede encontrar a las demás en un ambiente de mutua confianza, respeto y atención que propicia el verdadero desarrollo de todos los participantes. Peirce fue el primero en ofrecer el concepto de comunidad de investigación (García Moriyón-1987), Peirce pretende sugerir que: o La investigación científica sería destruida tanto por el dogmatismo como por el relativismo, por lo que es imprescindible preservar la confianza en que es posible la adquisición de un conocimiento verdadero. La anterior meta no es asequible a ningún individuo particular, sino que sólo es posible a lo largo de un proceso de autocorrección, llevado a cabo por una comunidad de investigadores que comparten ese compromiso con el descubrimiento de la verdad. El método empleado tiene que ser público, orientado a producir una creencia común que nos proporcione las razones para creer que podremos formular opiniones que estén de acuerdo con los hechos. El paso de la duda a la creencia, objetivo de la investigación, nunca es definitivo, pudiendo considerar cada etapa como un momento de descanso que nos permitirá continuar la indagación. *Convivencia, clima de aula y filosofía para niños* ISSN 1575-0965 · *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 11 (3), 29-335

(ROMERO, 2005), obedece también al hecho de que establece una interacción directa entre alumnado y profesorado que les facilita el seguimiento del proceso desarrollado en el aula. Proceso de intervención diferenciado, coherente con lo que estamos poniendo de manifiesto: el desarrollo de la democracia participativa en el aula a través de aprender a pensar en comunidad de investigación. Una actividad mental autoestructurante para el establecimiento de relaciones humanas gratificantes. Para ello, es imprescindible que el alumnado tenga la oportunidad de expresar sus propias ideas y, a partir de ellas, potenciar las condiciones que les dispongan a revisarlas a fondo y ampliar las expresiones de esas ideas con otras nuevas, situándonos en condición de modificarlas si es preciso, al tiempo que buscamos nuevas alternativas. Para aprender es indispensable generar un clima, un ambiente adecuado. Este clima se constituye en un marco de relaciones en el que predominan la aceptación, la confianza, el respeto mutuo, la solidaridad, la sinceridad. Parece obvio que el aprendizaje se potencia cuando convergen estas condiciones que estimulan al trabajo y al esfuerzo compartido, creando un entorno seguro y ordenado que ofrezca en el aula la oportunidad de participar en la multiplicidad de interacciones que fomenten la cooperación y el trabajo en grupo.

2.5.1 Aprender a vivir juntos y a definir y alcanzar metas deseadas:

En el Informe Dólors propone cuatro pilares de la educación (APRENDER A CONOCER, APRENDER A HACER, APRENDER A VIVIR JUNTOS y APRENDER A SER) y se afirma que “Estos cuatro pilares de la educación deben recibir una atención equivalente a fin de que la educación sea para la persona una experiencia global y que dure toda la vida en los planos cognoscitivo, afectivo y

práctico”. (*Informe Dólors, 1996: 95-108*). Lograr esto supone claridad en las metas, tanto personales como grupales, voluntad para esforzarse para alcanzarlas, respeto por las personas y una convivencia sana y justa. Esto es en esencia lo que en la escuela llamamos disciplina y que genera el clima en el aula, una de las variables decisivas en el logro de aprendizajes en la escuela. Sin un buen clima en el aula difícilmente podrá haber aprendizajes significativos. Se suele confundir la disciplina con el orden. La disciplina tiene que ver con motivación, con actividades, con metas, con justicia, con respeto, con convivencia, Es por ello que creemos que más que problemas de disciplina, hay estudiantes o grupos con problemas que deben atenderse de modo personal y con respeto.

La manera en que se maneja la convivencia, el clima del aula y la disciplina, es un elemento fundamental de la formación de los ciudadanos. Cada decisión al respecto es una lección fundamental y más importante que cualquier sesión de formación ciudadana y cívica sobre lo que es la justicia, el respeto, los derechos humanos y la democracia.

El clima del aula es uno de los factores fundamentales de la calidad educativa. Pues con la indisciplina: reduce y distrae el tiempo de aprendizaje, afecta el clima de relaciones entre alumnos y entre el profesor y sus alumnos, mina el principio de autoridad, e incrementa la probabilidad de consumo de drogas y formas violentas de resolver los conflictos.

La disciplina puede y debe ayudar a que los alumnos y alumnas:

1. Logren el reconocimiento de sí mismos y de los otros como personas con necesidades y deberes.
2. Se pongan en el lugar del otro como inicio a la educación a la empatía, la cooperación solidaria y justa.
3. Se organicen para vivir mejor, realizando ajustes necesarios en la distribución y en el ejercicio del poder.
4. Generen un clima escolar positivo que “ayude-a-crecer”, donde se superen las dificultades que se presenten en el trabajo.
5. Planteen y resuelvan los conflictos sin violencia. 6. Logren las metas conocidas y deseadas y alcancen los perfiles deseados.

En la institución educativa la disciplina debe apuntar a la autodisciplina o disciplina voluntaria, entendida como la disposición interior por la cual una persona o un grupo conoce y desea lo que le conviene para crecer (ética de máximos) y, por ello, aceptan, eligen o crean las condiciones y las normas que le ayudará a realizar dichas me- tas, de tal manera que haya armonía entre sus conducta y las normas (ética de mínimos).Para lograr ésta, es preciso que:

1. El tema de la disciplina y la convivencia se centren más en los fines que en los medios, más en las personas que en las cosas, más en las actitudes e intenciones que en los actos, más en las relaciones que en las normas y reglamentos.
2. Hayan maestros adultos cercanos, no seres perfectos, sino compañeros de camino capaces de contagiar ilusión y ganas de vivir mejor. Adultos que puedan ser tomados como modelos, que no se disfracen de niños o

adolescentes, que sean cariñosos y exigentes, que formen en el esfuerzo y la ilusión. Pues sólo cuando te sientes amado por alguien, aceptas que te corrija, que te castigue, que te diga las cosas.

3. Se construya una disciplina preventiva (a través del reglamento) de manera participativa (aula-asamblea), (2010 - Consejo Nacional de Educación) donde se propongan y fundamenten los comportamientos y las actitudes que todos desean, explicando por qué es bueno y deseable que tales o cuales conductas y actitudes deban ser aprendidas y realizadas.
4. En el esquema que se presenta a continuación, la disciplina es un medio y un servicio aportado por la autoridad, que tiene como misión ayudar a que una persona o un grupo de personas, con sus necesidades, intereses, posibilidades y limitaciones, puedan ser dueños de sus vidas, puedan ajustarse a las exigencias del hacer (trabajar, estudiar, construir, etc.) y el aprender organizadamente; puedan vivir en común, y puedan realizar bien la actividad grupal, elegida o aceptada; y con la ayuda de normas coherentes y eficaces, les faciliten alcanzar las metas que les interesan, puesto que son conocidas y deseadas; siendo metas que prometen satisfacer, en lo posible, las necesidades de cada persona o del grupo.

2.5.2. Esfuerzos para mejorar el clima institucional

Para mejorar nuestro clima institucional es preciso recordar que la concepción y las intenciones en torno a la autoridad y la disciplina deben aparecer en el Proyecto Educativo Institucional, pero la realidad de la autoridad y la disciplina

tienen más que ver con el “Currículo Oculto”, expresándose en formas como las siguientes:

1. Las actitudes y conductas que atañen a la relación entre personas: entre maestros y alumnos, y entre alumnos; lo que sucede en los patios de recreo y en los momentos informales.
2. La distribución y ejercicio del poder, con el estilo de dirección del trabajo y el grupo: dictadura, permisividad o democracia.
3. La organización, la administración y relación práctica entre la Autoridad-función (delegada) y la Autoridad-valor (ganada).
4. Las necesidades y derechos de alumnos y profesores.
5. Los métodos, el aprendizaje y el lenguaje que usamos.
6. La escala de valores con la que, explícita o implícitamente, todos juzgamos, optamos, etc.
7. Las respuestas que tenemos que dar a nuestra vocación de “llegar-a-ser” educadores.

Al hablar de clima de convivencia en el aula nos referimos también al ambiente que se genera como resultado de las actitudes y conductas del docente y de los alumnos en tal escenario y al tipo de relaciones interpersonales que se crean entre ellos (*Romero & Caballero, 2008*). Como afirman Pérez y Garaigordobil (2004) la interacción entre iguales y en concreto, una dinámica socio-afectiva positiva en el aula, puede desempeñar un importante papel afectando no sólo a los procesos de

socialización, sino también los procesos de desarrollo cognitivo, afectivo y emocional.

Según Ortega, Romera y Del Rey (2009) es la escuela el lugar donde el alumnado a través de las múltiples experiencias relacionales que mantienen con su grupo de iguales y con los adultos del centro, tiene una oportunidad idónea para poner en práctica sus habilidades sociales. Y es concretamente en el aula, donde se debe dejar espacio para la adquisición de la competencia emocional, social y afectiva. La creación en el aula de un buen clima de convivencia puede ayudar a prevenir y/o paliar los posibles conflictos que allí surjan (*Heinz Gunter & Ulrich, 2000; Hormigo, Águila, Carreras, Flores, Guil & Valero, 2003; Reece & Rusell, 2001*) y se podría asociar a una disminución del riesgo de conductas agresivas y violentas que pueden impactar negativamente en la vida del aula (*Trianes, Blanca, de la Morena, Infante & Raya, 2006*). Con nuestra investigación pretendemos obtener información sobre la relación que puede existir entre una variable contextual, como el clima de convivencia en el aula, y un fenómeno dentro de la violencia escolar, como es el acoso escolar, en sus tres perspectivas, agresor, víctima y observador, concretamente en centros de Educación Primaria. Para ello, elegimos los cursos de 5º y 6º de Primaria, seleccionamos este intervalo de edad teniendo en cuenta que es la etapa de tránsito a la Educación Secundaria, y que no hay muchos estudios en estas edades, ya que la mayoría de ellos, están centrados en Educación Secundaria.

Destacar en este sentido, el Informe Nacional del Defensor del Pueblo-UNICEF (2000), que apoyaba un resultado de gran interés: el porcentaje de alumnos que se

declaran víctimas es mayor en Primaria que en Secundaria. Seis años más tarde en el Informe del Defensor del Pueblo (2007), y coincidiendo con otros estudios nacionales (Estudio del Centro Reina Sofía, 2005 y Estudio Cisneros, 2006) se concluía que la mayor frecuencia de casos de acoso escolar, aparece al final de la etapa de Educación Primaria. En cuanto a la edad de la muestra destacar también, como indica Díaz-Aguado (2004), que estudios retrospectivos realizados a partir de lo que recuerdan los adultos, encuentran que la frecuencia de episodios de violencia sufrida en la escuela alcanza su máximo nivel en la adolescencia temprana, entre los 11 y los 13 años de edad.

La existencia de un modelo de convivencia que regule el comportamiento y las relaciones en el aula es fundamental para evitar la aparición de conflictos. Pero el modo como se organiza e implanta este modelo también es importante a nivel educativo. Cuando se aplican procesos participativos en los que se implica a los alumnos, los resultados suelen ser muy satisfactorios y se produce una mejora significativa del clima de aula. Por el contrario, cuando se ignoran las opiniones de los alumnos en aquellos asuntos que les incumben, se puede provocar una indefensión aprendida, en el sentido de que éstos perciben que no existe relación entre su comportamiento y los cambios que se pueden producir en el entorno, pues son los profesores, los padres y los políticos los que tienen el poder para modificar las cosas e influir sobre el futuro. Hay que tener en cuenta que la capacidad de análisis y síntesis, así como el nivel de autonomía moral, aumenta considerablemente en los alumnos de la ESO respecto a etapas anteriores, lo cual permite plantear las cuestiones desde un punto de vista más profundo.

Los alumnos pueden llegar a elaborar sus propias normas, participar autónomamente en la resolución de conflictos, organizar las responsabilidades del aula, llevar a cabo asambleas sistemáticas, etc. con una moderada participación del profesor. Los resultados de las investigaciones realizadas durante los últimos años sobre el tema, (Pérez, 1993; Pérez, 1996; Escámez y Pérez, 1998, Pérez y Llopis, 2003) demuestran que, cuando se da a los alumnos la oportunidad de participar en la organización de la convivencia en el aula, responden muy bien a la confianza que se les otorga y son capaces de hacerlo de un modo responsable y coherente, planteando actuaciones lógicas y razonables, que no se alejan en gran medida de las que propondrían los profesores. Al utilizar procedimientos democráticos de participación y toma de decisiones es la mayoría de la clase la que tiene que decidir, y las posturas más radicales no prosperan. El proceso, como es lógico, está influenciado por el profesor-tutor (Revista de Educación, 343. Mayo-agosto 2007, pp. 503-529 507 Pérez, C. EFECTOS DE LA APLICACIÓN DE UN PROGRAMA DE EDUCACIÓN PARA LA CONVIVENCIA SOBRE EL CLIMA SOCIAL DEL AULA EN UN CURSO DE 2º DE ESO), aunque actúa como un miembro más, utiliza su capacidad para argumentar y razonar las propuestas, de tal manera que las pautas de actuación que se aprueben sean viables y resulten eficaces para el gobierno de la clase. De cualquier modo lo más importante es que, al final del proceso, los alumnos se sientan protagonistas y autores del modelo de convivencia del aula. Unas pautas de convivencia que hayan sido elaboradas, negociadas y consensuadas por toda la clase, se alejan del modelo impositivo y autoritario, lo cual les otorga una fuerza moral incuestionable que facilita su aceptación y cumplimiento por parte de los alumnos. Los efectos a medio plazo de la aplicación de este modelo de convivencia,

según se demuestra en las investigaciones mencionadas, son la formación de grupos-clase más cohesionados, con mayor nivel de autonomía sociomoral, en el que los alumnos y alumnas, independientemente de sus metas individuales, trabajan y luchan por unas metas colectivas que les hacen más solidarios. Ello se traduce en que no dependen de la rigidez del profesor o la profesora para mantener el comportamiento adecuado a las normas establecidas, asumen los problemas individuales como propios del grupo, se implican en la organización de la vida colectiva, son capaces de afrontar los conflictos por ellos mismos sin requerir la ayuda constante del profesorado, tienen un mayor sentido crítico, son más respetuosos, etc. Una diferencia significativa entre este grupo-clase y otro educado a la manera y usanza tradicional, empleando métodos más rígidos y autoritarios, es que el primero mantiene unas pautas de conducta más constantes, independientemente del profesor o del contexto en el que se encuentren y, por el contrario, los segundos tienden a aumentar los comportamientos disruptivos cuando se encuentren en contextos menos controlados (con profesores menos experimentados, en el patio, en actividades especiales, etc.) (Pérez, 1996b). Por otra parte, considero que estas estrategias de carácter participativo son fundamentales también a nivel social, pues hay que tener en cuenta que la escuela es uno de los contextos más importantes de socialización de los alumnos y es el vivero de ideas y percepciones acerca de principios tan importantes como la democracia y la justicia. Estas ideas y pautas de intervención, trabajadas e investigadas durante los últimos años por el autor de este artículo junto con otros autores, se plasman en una serie de programas de intervención pedagógica para los distintos niveles del sistema educativo: E. Infantil, E. Primaria y E. Secundaria, cuya aplicación tiene como

objetivo general la mejora del Clima Social del Aula. Estos programas forman parte de una investigación más amplia sobre Educación para la Convivencia y han sido publicados en la Propuesta Didáctica de la revista Aula de Innovación Educativa, números 92, 93-94, y 95, así como en el libro *El mundo en guerra. La educación para la paz* reseñada en la bibliografía *Pérez (2007)*

2.5.3. El clima social del aula:

El Clima Social del Aula tiene una gran importancia a nivel educativo, pues se ha demostrado que la conducta del alumno varía en función de su percepción del clima social en la situación concreta en la que se desenvuelve. En nuestro entorno académico, son numerosos los autores que han realizado estudios y aportaciones sobre el tema y que corroboran esta afirmación: Asensio y Díaz (1991), Villa y Villar (1992), Lorenzo (1995), Gairín (1996), Zabalza (1996), Martín Bris (1999, 2000); Cid (2003); Trianes y otros (2006).

De cualquier manera, es necesario tener en cuenta que el concepto de clima es tan amplio, y en él influyen tantas variables, que es difícil comparar los resultados de las numerosas investigaciones realizadas sobre el tema. Anderson (1982) en el trabajo titulado «La búsqueda del clima escolar: una revisión de la investigación» analiza y clasifica los conceptos más ampliamente utilizados en las investigaciones sobre clima escolar, llegando a identificar cuatro concepciones o planteamientos teóricos:

- Clima entendido como agente de presión ambiental percibido por los alumnos o los estudiantes.
- Clima en función de las características típicas de los participantes.

- Clima en función de las percepciones y actitudes de los profesores.
- Clima entendido como «calidad de vida» dentro del centro.

Por su parte, (1999) presenta una idea de Clima Escolar que resulta notablemente integradora de los diversos planteamientos existentes. Según este autor clima es: Una cualidad relativamente persistente del ambiente escolar. Que se ve afectada por elementos diversos de la estructura y el funcionamiento de la organización. Que está basada en concepciones colectivas. Que influye en la conducta de los miembros de la organización. En general, el concepto de Clima Social del Aula ha ido progresando desde posiciones y definiciones más globales, casi siempre referidas a las formas de organización y gestión de las actividades instructivas, hasta análisis cada vez más pormenorizados que tratan de diferenciar los distintos componentes del clima. En los primeros estudios se vinculaba de forma casi exclusiva la construcción del clima de aula a la acción del profesorado, al considerarlo el protagonista principal del proceso educativo (*Revista de Educación*, 343. Mayo-agosto 2007, pp. 503-529 509 Pérez Pérez, C. EFECTOS DE LA APLICACIÓN DE UN PROGRAMA DE EDUCACIÓN PARA LA CONVIVENCIA SOBRE EL CLIMA SOCIAL DEL AULA EN UN CURSO DE 2º DE ESO) por lo tanto, principal factor definidor de dicho clima. Posteriormente, se han ido realizando planteamientos más complejos sobre el tema, al incorporar nuevas dimensiones que permiten superar las visiones dicotómicas y genéricas. Así, se han incorporado aspectos como la satisfacción de profesorado y alumnado, los contenidos curriculares, los conflictos, las formas de agrupamiento de los alumnos o la interacción profesor-alumnos y entre los propios alumnos. Durante los últimos

años, en nuestro país el concepto de Clima Social del Aula se ha asociado de forma importante y casi exclusiva con el clima de violencia que se vive en las aulas, el cual se entiende como fruto de la falta de disciplina del alumnado y de las dificultades para ejercer su autoridad por parte del profesorado. A ello han contribuido, como señalábamos con anterioridad, los medios de comunicación, que centrando las noticias sobre los aspectos más negativos de la educación, han contribuido a crear una representación del clima escolar existente en España en términos de conflicto. Esta situación ha provocado una creciente atención sobre el tema por parte de numerosos investigadores que, desde diferentes posiciones, proponen alternativas para afrontar el fenómeno de la violencia escolar (*Ortega, 1997; Fernández, 1998; Caballero, 2000; Etxeberría, 2001; Barrio canal, 2002; González y Criado del Pozo, 2003; Asensi, 2003, Castillo y García, 2004; Benítez y otros, 2005; Díaz-Aguado, 2006*).

Por nuestra parte, compartimos la idea de numerosos expertos en el tema, de que un buen clima no se asocia de manera exclusiva con la disciplina y la autoridad, sino que se concibe de una manera mucho más global, abarcando también las condiciones organizativas y culturales del aula y del centro. Así, por ejemplo, hoy, Tarter y Kottkamp (1991) caracterizan el clima escolar como la manera en que la escuela es vivida por la comunidad educativa. Freiberg (1999) entiende el centro escolar como un organismo vivo en el sentido cultural y organizativo, siendo el clima escolar el que refleja la salud de dicho organismo. Hernández y Sancho (2004) se posicionan en contra de los modelos de escuela excesivamente tecnicista que busca la eficacia por encima de todo, y apuestan por un clima escolar en el que

los centros proporcionen un entorno acogedor e intelectual y emocionalmente estimulante en el que todo tipo de alumnado y profesorado encuentre su lugar para aprender. También son frecuentes los estudios que relacionan el Clima Social del Aula y el rendimiento de los alumnos, poniendo de manifiesto la conexión existente entre la eficacia en la enseñanza y el clima favorable en el aula. Las clases eficaces serían las que favorecen el proceso de aprendizaje de todo el alumnado, promueven relaciones positivas entre los miembros del grupo y desarrollan procedimientos orientados hacia el éxito escolar (Fullan, 2002; Nieto, 2003), (*Revista de Educación*, 343. Mayo-agosto 2007, pp. 503-529 Pérez, C. *EFFECTOS DE LA APLICACIÓN DE UN PROGRAMA DE EDUCACIÓN PARA LA CONVIVENCIA SOBRE EL CLIMA SOCIAL DEL AULA EN UN CURSO DE 2º DE ESO* 510). Como investigaciones más directas y actuales sobre el tema, en nuestro entorno más próximo, podemos citar la llevada a cabo por el profesor González Galán (2004) sobre factores de calidad educativa, en la que identifica el clima como un elemento esencial para evaluar la calidad de los centros. Basándose en las investigaciones de Anderson (1982) y Asensio (1992), selecciona cuatro constructos explicativos del clima de trabajo escolar: ecología, cultura, medio y sistema social, al que añade uno nuevo llamado dirección. A partir de estos indicadores, construye un instrumento de recogida de datos y trata de validar un modelo evaluativo.

El autor llega a la conclusión de que lo que favorece un buen clima de trabajo en un centro educativo es una buena valoración del aprovechamiento y organización de los recursos, la percepción de buenas relaciones interpersonales en un ambiente comunicativo y de confianza mutua y valorar positivamente la labor del equipo

directivo. Todos estos efectos se mantienen muy estables en las distintas muestras estudiadas en la investigación. También resulta de especial interés para nuestro trabajo la investigación realizada por Romero Izarra (2005). En la misma se pretende indagar en qué medida la aplicación de un proyecto concreto de enseñanza-aprendizaje basado en la cooperación (Filosofía para niños y niñas) incide en la mejora del Clima Social del Aula. En concreto, optan por medir el Clima Social del Aula con tres variables grupales (cohesión del grupo, medida global del ambiente del aula y el nivel del conflicto intergrupales) y con otras tres interpersonales (empatía, satisfacción y autoestima). Como instrumentos de medida utilizan el análisis sociométrico, la escala CES, escalas de empatía, autoestima, y cuantificación del nº de conflictos interpersonales. La investigación se llevó a cabo con 191 estudiantes de 4º curso de ESO de institutos públicos de Madrid, y los resultados obtenidos les permiten concluir que la aplicación del proyecto ha tenido efectos relevantes en cinco de las seis variables relacionadas con el Clima Social del Aula. Elementos clave de un clima facilitador del aprendizaje Tomando como referencia el concepto y las características de las organizaciones capaces de aprender, basadas en las relaciones humanas y necesitadas de un orden y una estructura formal y funcional, Martín Bris (2000) identifica los siguientes elementos clave: La comunicación: grado en que se produce la comunicación entre las personas y los grupos. Agilidad en el traslado de la información, nivel de respeto Pérez (2007) entre los miembros de la comunidad educativa, grado de aceptación de las propuestas existentes.

La Escala de Clima Social del Aula (CES), esta escala parte de la asunción básica de que de la caracterización de los individuos sobre su ambiente puede obtenerse una medida de clima ambiental y que este clima ambiental ejerce, a su vez, una influencia diferencial sobre la conducta. En nuestro país, la escala ha sido adaptada por Fernández-Ballesteros y Sierra (1982,1987).El CES es una escala que evalúa el clima social en clase, atendiendo especialmente a la medida y descripción de las relaciones alumno-profesor y profesor alumno y a la estructura organizativa de la clase. La escala está formada por 90 ítems, que se agrupan en cuatro grandes dimensiones:

- **Dimensión Relaciones:** evalúa el grado en que los estudiantes están integrados en la clase, se apoyan y ayudan entre sí. Consta de las subescalas: Implicación, Afiliación y Ayuda.
- **Dimensión autorrealización:** valora la importancia que se concede en la clase a la realización de tareas y a los temas de las asignaturas. Comprende las subescalas: Tareas y Competitividad.
- **Dimensión Estabilidad:** evalúa las actividades relativas al cumplimiento de objetivos: funcionamiento adecuado de la clase, organización, claridad y coherencia en la misma. Integra las subescalas: Organización, Claridad y Control.
- **Dimensión Cambio:** evalúa el grado en que existen diversidad, novedad y variación razonables en las actividades de clase. Incluye la subescala Innovación. Programa de educación para la convivencia El programa seleccionado para esta investigación se titula «Educación para la convivencia:

Programa de intervención para Educación Secundaria Obligatoria», y está publicado en la Revista Aula de Innovación Educativa núm. 95 (Pérez, 2000)

El Clima escolar de aula y percepción de la relación profesor-alumno En la actualidad coexiste una amplia gama de enfoques respecto del clima escolar de aula, lo que ha generado una falta de precisión y acuerdos en su delimitación y definición conceptual. El objeto de estudio de esta investigación lo constituye la percepción de la relación profesor-alumno, que se acerca más a la definición de clima escolar desarrollada por Cornejo que lo define como, aquella “percepción que tienen los sujetos acerca de las relaciones que establecen en el contexto escolar (a nivel de aula o de centro) y el contexto o marco en el cual estas interacciones se dan.” (Cornejo, 2001). Esta definición no apunta directamente a la relación de los alumnos con los profesores, sino que se define en el plano de las percepciones acerca de dicha relación, y en el caso particular de este estudio, apunta a las percepciones de los estudiantes acerca de dicha relación. Anderson (citado por Villa y Villar, 1992) describe una serie de acuerdos que se han generado a partir de los estudios sobre clima escolar y que sustentan las definiciones operacionales, metodológicas y de análisis de datos de esta investigación: Las instituciones educativas poseen algo llamado “clima escolar”; el “clima escolar” está influenciado por un conjunto de variables, pero esas variables no lo componen ni originan; el “clima escolar” afecta a resultados estudiantiles, asociados a lo académico, social y afectivo; la comprensión del “clima escolar” permitiría mejorar las intervenciones que se realicen en el establecimiento. Las dimensiones del “clima escolar de aula” se han relacionado con variables personales de los estudiantes (sexo, autoestima, locus de control), con variables familiares (entorno

socioeconómico, escolaridad de padres, expectativas), con variables académicas (rendimiento, motivación, interés), y con variables organizativas de la unidad educativa.

La UNESCO y sus Estados Miembros celebraron entre el 2001 y el 2010, la “Década Internacional por una Cultura de Paz y No-Violencia para los Niños del Mundo”. Esta acción refleja la relevancia que tiene la convivencia y la violencia en la educación a nivel mundial. En el marco del Derecho a la Educación como derecho humano fundamental, y en especial de la iniciativa “Educación para Todos”, esto significa que la convivencia escolar, entendida como prevención de violencia, generación de climas escolares constructivos/nutritivos y/o formación ciudadana, debe ser parte de la garantía del derecho y por tanto se ha ido constituyendo como un eje cada vez más central de las políticas educativas. La necesidad de priorización de las políticas y prácticas tendientes a mejorar la calidad de la convivencia al interior de las escuelas latinoamericanas viene reforzada por los resultados del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo de la calidad de la educación (SERCE) de la UNESCO que, realizado conjuntamente con países de la región, mostró la importancia que tiene la convivencia escolar para mejorar la calidad de los aprendizajes.

A pesar de esta evidencia y las políticas que se han desarrollado, subyacen distintas lógicas respecto de por qué es importante preocuparse de la convivencia escolar. Una parte de los esfuerzos por mejorar la convivencia escolar se basa en una racionalidad instrumental que entiende a la convivencia escolar como un medio para lograr buenos aprendizajes. Por cierto, esto ya no es un supuesto sino un hecho con suficiente evidencia empírica. Como señalan Blanco (2005) y Cohen (2006;

Cohen, McCabe, Michelli, & Pickeral, 2009), la existencia de un buen clima afectivo y emocional en la escuela y en el aula es una condición fundamental para que los alumnos aprendan y participen plenamente en la clase. El estudio SERCE (UNESCO, 2008) mostró que el clima escolar es la variable más importante para explicar el desempeño académico de los estudiantes de enseñanza primaria en países de la región. Otro, Educación y Desarrollo Post-2015- APUNTES Oficina de Santiago Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (La iniciativa Educación para Todos se acordó por los Estados Miembros de la UNESCO en el año 2000, en Dakar, Senegal). Se trata de 6 metas educativas para las cuales los países firmantes se comprometieron a realizar esfuerzos para lograr hasta el 2015 y un marco de acción y de seguimiento liderado por la UNESCO para contribuir con el cumplimiento de dichos compromisos. (Convivencia Escolar - estudio -usando resultados de las pruebas PISA 2009) encontró que el ambiente escolar mediaba la relación entre el nivel socioeconómico y el logro académico (López et. al, 2012). No obstante lo anterior, también es cierto que mejorar la convivencia es un fin en sí mismo. La escuela debiese ser un espacio donde los niños construyan aprendizajes académicos y socioemocionales y aprendan a convivir de manera democrática, convirtiéndose en los protagonistas de sociedades más justas y participativas (UNESCO, 2013). Así, la educación social, emocional, ética y académica es parte del derecho humano a la educación que se debe garantizar a todos los estudiantes. Además, a participar se aprende, y este es uno de los elementos que forman parte de la educación para la ciudadanía, que se reconoce actualmente, junto con los logros en los aprendizajes académicos, como uno de los

objetivos finales de los sistemas educativos. ¿Qué tipo de ciudadanos estamos formando? ¿Cómo entendemos la convivencia escolar? Así como existen distintas visiones o lógicas respecto de por qué es importante la convivencia escolar, también las hay respecto de qué es la convivencia escolar. Es necesario comprender estas distintas orientaciones conceptuales, para entender por qué se opta por determinadas estrategias y acciones en un momento u otro, o en un país en comparación a otro. En otras palabras, las formas de abordar la convivencia escolar se relacionan con las maneras en que entendemos la convivencia escolar. La perspectiva tradicional en la investigación sobre violencia escolar puso el foco en el concepto de bullying. El propio Olweus (2004, 2010), quien desde Escandinavia acuñó el concepto, lo definió como una forma de acoso permanente o constante, por una o más personas en posición de poder (físico, de estatus social) respecto de otras, que ejerce daño de manera intencional. Esta perspectiva de análisis fue muy influyente en las últimas décadas del siglo XX, pues ponía el foco en las características individuales de agresores y víctimas. A comienzos del siglo XXI, los investigadores escandinavos y anglosajones incorporaron a los testigos o espectadores en sus análisis, en lo que se denominó el “triángulo del acoso escolar” (Hoglund & Leadbeater, 2007). Esto permitió pasar de una perspectiva individual o diádica en la comprensión del fenómeno, a una perspectiva de grupo. No obstante, como fenómeno complejo, tanto la violencia como la convivencia escolar necesitan ser analizadas tomando con consideración la interrelación entre los distintos niveles participantes que operan en y a través de ella. En este sentido, el modelo ecológico de Bronfenbrenner (1989) resulta de interés, y ha sido utilizado ya en la investigación de violencia escolar (Espelage & Swearer, 2010; Khoury - Kassabri,

Astor & Benbenishty, 2009; López, Bilbao & Rodríguez, 2012). Desde este modelo, el fenómeno de la violencia escolar, así como el de convivencia escolar, se entiende inserto dentro de dinámicas relacionales de la escuela, que guardan relación con el clima de los espacios de aprendizaje y convivencia así como con aspectos del entorno y de políticas del establecimiento educacional. Estas son las llamadas variables escolares, que inciden en mayor o menor grado en los niveles de intimidación y victimización (bullying), dependiendo del contexto que las rodee. Las concepciones generan ciertos efectos sobre las prácticas escolares. Así, una concepción de la convivencia focalizada en los problemas de conducta de los estudiantes, tenderá a generar sistemas de castigo ante la falta de cumplimiento de las normas esperadas, fortalecerá la creación de sistemas de normas y velará por su cumplimiento. Una concepción centrada en el ambiente de aprendizaje, tenderá a involucrar más a los profesores en la comprensión de que ellos son parte de la solución, en tanto pueden ser también parte del problema, y tenderá a vincular la convivencia escolar con los aspectos técnico-pedagógicos, para crear ambientes de aprendizaje que logren mejorar el rendimiento de todos los estudiantes. Por último, una concepción de convivencia escolar de tipo transformacional vincula a la escuela con la formación en ciertos valores sociales y humanos (por ejemplo, valores republicanos, cristianos) y generará acciones que vinculan fuertemente a la convivencia escolar, generando una fuerte identidad de estudiantes y apoderados con la escuela y promoviendo acciones de la comunidad escolar que trascienden el aula. Convivencia Escolar y políticas educacionales

Ambientes punitivos de política educativa La discusión en América Latina acerca de las políticas en torno a la convivencia escolar se relaciona con las tensiones que

a nivel global están ocurriendo en relación a los ambientes de política educativa (Debarbieux, 2003), las que afectan las posibilidades de priorizar el mejoramiento de la convivencia escolar como parte de la agenda Post- 2015. Estas son el ambiente crecientemente punitivo que ha adoptado la política educativa sobre la violencia escolar en algunos países, el efecto de las pruebas estandarizadas con altas consecuencias para las escuelas, y las prácticas de exclusión y segregación escolar. Las políticas de rendición de cuentas basadas en test de logro académico han tendido a exigir resultados iguales para todos, pero sin abordar las inequidades sociales y estructurales que producen los resultados dispares (Ravitch, 2010), poniendo el énfasis en la responsabilidad por vía de la sanción. La investigación muestra que el ambiente creado por estos instrumentos punitivos pueden producir efectos adversos, entre ellos, la instalación del miedo como estado de ánimo que prevalece en los profesores debido a la amenaza de las consecuencias negativas; la sobre focalización en la consecución de buenos resultados en las pruebas estandarizadas, a través del entrenamiento en las áreas evaluadas, con la consecuente reducción de áreas del conocimiento consideradas no prioritarias al no ser evaluadas; y la generación de un alto nivel de estrés y malestar en los docentes.

Convivencia Escolar 4 Según Hargreaves (2003), estas reformas basadas en estándares han derivado en una estandarización que premia a los mejores y degrada o culpabiliza a los centros con peores resultados, generalmente situados en zonas marginales. Lo que se debate a nivel internacional es si acaso estas políticas son generadoras de mayores niveles de exclusión socio-escolar y, por ende, de segregación educativa. Esto también se vincula con la convivencia escolar, por cuanto en un sistema escolar que segrega por clase social se terminan concentrando

los problemas de convivencia en sectores que resultan altamente estigmatizados (Casassus, 2003). De hecho, los estudiantes que provienen de comunidades de nivel socioeconómico bajo informan una mayor frecuencia de conductas de intimidación (Kornblit et. al, 2009; SERCE-2006). La lógica excluyente se ha reproducido al interior de las propias escuelas, ya que los estudiantes que son considerados como diferentes de la mayoría, o diferentes de lo que la escuela espera de ellos, no participan de igual manera en los espacios de aprendizaje, son estigmatizados y excluidos por sus pares y profesores. Todo esto restringe la noción de calidad de la educación y de paso agrava la inequidad. Orientaciones para políticas nacionales y locales de convivencia escolar Lo que no funciona en materia de convivencia escolar, son las políticas de tolerancia cero que buscan “extirpar” el problema del bullying o de la violencia escolar. La violencia escolar se corresponde con los fenómenos de violencia social (Debarbieux, 1997; Chaux, 2012): va mucho más allá de lo que una escuela o un sistema escolar puede hacer por sí solo. Por otra parte, la violencia es una de muchas formas de resolver un conflicto, y el conflicto es parte de la vida cotidiana y de la vida escolar (Bardisa, 2001), por lo que se trata de encontrar formas no violentas de gestionar o administrar los conflictos. Además, muchas veces el bullying y otras formas de violencia en la escuela son las “hojas” o expresiones manifiestas de raíces más profundas, relacionadas con discriminaciones con base en clasismo, racismo, sexismo y otros “ismos”: si se cortan estas “hojas”, quedan las raíces que vuelven a producir nuevas expresiones de violencia (por ejemplo, el cyberbullying). Por último, las políticas y métodos de tolerancia cero generan “cero conocimiento” pues no desarrollan en los actores de la escuela capacidades para comprender los orígenes de sus conflictos ni para tomar

decisiones basadas en evidencia, evaluar sus impactos y aprender de la experiencia (Astor & Benbenishy, 2006). Otra estrategia que tampoco funciona es la de contratar a psicólogos, asistentes sociales u otros profesionales afines para atender, en la escuela, en forma individual o a través de un enfoque clínico, los problemas de conducta de los estudiantes-problema. Si el problema está en los niños, entonces la solución pasa por “arreglar” a estos niños: la patologización de la infancia es perjudicial porque lleva a la medicalización de la infancia. Esto no significa que algunos niños no puedan recibir atención individualizada, o que ellos u otros no requieran nunca de apoyo clínico. El problema es de orden y de proporción: la estrategia de atención individual/clínica debiese ser la última opción y solo para un Convivencia Escolar 5 porcentaje reducido de estudiantes al interior de una escuela. En efecto, lo que funciona en materia de convivencia escolar son estrategias sistémicas a nivel de escuela completa, que contemplan acciones en los tres niveles que indica la Organización Mundial de la Salud para las intervenciones psicosociales: un nivel de promoción o prevención primaria, un nivel de prevención secundaria, y un nivel de prevención terciaria

(Dimmit & Robillard, 2014). El Nivel 1, de prevención primaria, es indicado para el 100% de los estudiantes -¡y adultos!- y debiera ser suficiente para el 80% de ellos. Se trata de brindar oportunidades para el desarrollo humano y académico, y aglomera acciones positivas que “no pueden hacer mal”. Por ejemplo, currículums centrados en el bienestar, en el desarrollo de hábitos de estudio, en el desarrollo de competencias en matemáticas, lenguaje, ciudadanas, etc. El Nivel 2, de prevención secundaria, requiere de ciertas estrategias específicas y grupales para algunos estudiantes que, en el Nivel 1, se encontró que estaban en riesgo. Los riesgos pueden

ser múltiples y diversos; por ejemplo, de deserción y fracaso escolar, de repitencia, de problemas de conducta. Se espera que entre un 10 a 20% de los estudiantes podrían no responder suficientemente a las estrategias a nivel de escuela total y por lo tanto requerirán acciones a Nivel 2. En este nivel se incluyen las intervenciones y programas para grupos específicos, las que generalmente se desarrollan en grupos pequeños. Por ejemplo, los talleres de reforzamiento escolar, los sistemas de tutorías, y los talleres de desarrollo de habilidades sociales se encuentran en este nivel de intervención. El Nivel 3 consiste en estrategias de prevención terciaria e intervención para estudiantes con riesgo alto. Estas estrategias debieran iniciarse solo una vez que se constata que las estrategias de Nivel 1 y 2 –es decir, de nivel escuela y en grupos pequeños– no han sido suficientes para un grupo específico de estudiantes. La proporción de estudiantes debiera ser alrededor de un 5% del total y en ningún caso superar el 10%. En este nivel se concentran las intervenciones individuales para atender situaciones relacionadas con fracaso escolar, problemas conductuales más severos y problemas de salud mental. Las acciones generalmente requieren de un equipo de profesores y profesionales que se reúnen para coordinar la atención individual con servicios y profesionales fuera de la escuela de manera intensiva. Pero también incluye acciones individuales al interior de la escuela, tales como consejería individual, seguimientos diarios o semanales. *Convivencia Escolar (Convivencia Escolar en América Latina y el Caribe Medición y evaluación de la violencia y convivencia escolar en la región)* Por último, se debe procurar una aproximación multinivel e intersectorial, en la que los sistemas escolares se articulan con los sistemas de atención pediátrica, de atención en salud mental y con

los sistemas protectores de la infancia (Kazak, Hoagwood, Weisz, Hood, Kratochwill, Vargas, & Banez, 2010).

Las últimas décadas han visto surgir una gran preocupación por el nivel de violencia perpetrado en las escuelas. Esta preocupación es compartida a nivel internacional. En muchos países, ha llevado al establecimiento de políticas educativas orientadas a diagnosticar los niveles de violencia escolar. Tal es la situación en Chile, Perú, México y El Salvador, países que han buscado mediciones a gran escala de los niveles de violencia escolar. Sin embargo, los cambios de gobiernos electos han mermado, en ocasiones, la estabilidad de las evaluaciones. Además, en la mayoría de los países donde existen evaluaciones, no resulta claro cómo los resultados de estos esfuerzos evaluativos se traducen en mejoras para las escuelas. Sin duda, el instrumento de mayor significancia en la Región de América Latina y el Caribe ha sido la prueba SERCE (y con seguridad lo será la prueba TERCE próxima a ser publicada en diciembre de 2014). Esta prueba mide resultados de aprendizaje de lenguaje, matemáticas y ciencias en tercer y sexto grado de enseñanza básica y recoge información fundamental sobre los “factores asociados” al aprendizaje. La lógica es la siguiente: si encontramos una asociación entre los ambientes de aprendizaje de la sala de clases (clima de aula) y los niveles de agresión escolar, entonces podemos suponer que, actuando sobre los climas de aula, podemos disminuir los niveles de agresión escolar y a la vez mejorar las condiciones para el aprendizaje. No obstante, es distinto “medir” que “evaluar” la convivencia escolar. La evaluación siempre implica un para qué, se realiza con un norte que guía la acción, en este caso educativa, con un sentido; en la mayoría de

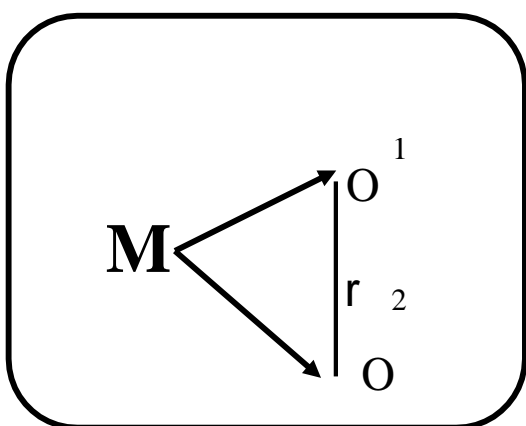
los países que han invertido recursos y esfuerzos en la medición de la calidad de la convivencia escolar, el esfuerzo tiende a quedarse en el nivel de la medición; un caso excepcional es el de Colombia, país que en esta última década desarrolló estándares para la formación ciudadana, a través de la modalidad de competencias ciudadanas; las competencias son formas de saber y saber hacer en la vida cotidiana; las competencias ciudadanas prescritas en el currículum colombiano orientan la formación –indican un “norte” a seguir– con énfasis hacia el ejercicio civil más que en los conocimientos cívicos.

Así, se entiende que competencias como el manejo de la ira, la empatía, la toma de perspectiva, la generación creativa de opciones, la consideración de las consecuencias, el pensamiento crítico, la escucha activa y la asertividad, son relevantes para “blindar a la escuela” de agresiones escolares y otras formas de violencia escolar, a la vez que permiten “formarse” como ciudadano(a) Convivencia Escolar (Chaux, 2012). Este currículum diseñado se condice con uno implementado: el Programa Nacional Competencias Ciudadanas de Colombia. Las competencias ciudadanas son a su vez evaluadas cada dos años de manera censal, junto a los logros académicos básicos, por el Instituto de Evaluación Educativa, tanto en educación primaria como secundaria y terciaria. Para profundizar sobre evaluación de la convivencia escolar, se puede consultar un especial de la Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, que incluye aportaciones desde México, Brasil, Chile y España (RIIE, Vol. 6, número 2)

III. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACION

3.1 Diseño de la investigación:

La investigación se enmarca en el tipo de investigación cuantitativa del diseño correlacional, puesto que no se manipularán variables, solo se observará y se establecerá una relación. El referido diseño se grafica de la siguiente manera:



Donde:

M = Muestra

¹
O= Observación de la variable 1

²
O= Observación de la variable 2

r = Correlación entre dichas variables

3.2. Población y muestra

La muestra estará conformada por 29 estudiantes (varones), en el nivel de educación primaria de la Institución Educativa “Hogar san Antonio”, Piura.

La muestra no intencional con la que se trabajará son niños de segundo grado de la Institución Educativa Hogar San Antonio es un muestreo no probabilístico. Donde los agentes indirectos fueron 29 padres de familia.

	SECCIÓN	TOTAL
SEGUNDO GRADO	D	29

3.3. Definición y Operacionalización de las variables y los indicadores:

VARIABLES :	DEFINICIÓN OPERACIONAL	DIMENSIONES	INDICADORES	Itens
VARIABLES INDEPENDIENTE Acción tutorial	Conjunto de acciones educativas que contribuyen a desarrollar y potenciar las capacidades básicas de los estudiantes orientándolos para conseguir su maduración, autonomía y ayudarlos a tomar decisiones".	Psicológica	Actividades de diálogo	Uso de la técnica lluvia de ideas. Estudio de casos Espacios de dialogo
		Social/ familiar	Talleres de integración. Actividades de cohesión del grupo	Trabajar en grupo Juegos y dinámicas de integración. Elaboración de pequeños compromisos y normas de convivencia.

3.4 Técnicas e instrumentos

La investigación ha utilizado las siguientes técnicas e instrumentos:

- **VARIABLE DEPENDIENTE:** Convivencia en el aula.

Técnica lista de cotejo: es un instrumento descriptivo de evaluación útil para medir capacidades y comportamientos. Me permite recoger información sobre el nivel de convivencia en el aula de segundo grado "D"

- **VARIABLES INDEPENDIENTE:** Acción tutorial

VARIABLE DEPENDIENTE: Convivencia en el aula.	Esa capacidad de las personas de vivir con otras en un marco de respeto mutuo y solidaridad recíproca; implica el reconocimiento y respeto por la diversidad, la capacidad de las personas de entenderse, valorar y aceptar las diferencias.	Comportamiento o conducta afectiva.	Se muestra arrepentido y pide disculpas. Es solidario y compartido. Se comunica adecuadamente Sabe convivir con los demás en un clima favorable.	Reconoce sus errores pidiendo disculpas. Se muestra solidario frente a las necesidades de sus compañeros. Participa de manera adecuada, pidiendo la palabra. Sabe convivir con los demás en un clima favorable
	La convivencia es un aprendizaje: Se enseña y se aprende a convivir, la convivencia escolar es la relación que se produce en el espacio escolar entre los diversos integrantes de la comunidad educativa.	Comportamiento o conducta social.	Cumplimiento de las normas de convivencia. Asumen pequeños compromisos. Respeta las ideas de sus compañeros. Sabe escuchar Respeta al otro aún cuando sus ideas sean diferentes.	Cumple con las normas de convivencia establecidas en su aula. Trabaja en grupo respetando la opinión de los demás. Práctica y asume pequeños compromisos para mejorar la armonía en el aula. Sabe escuchar

Cuestionario: es un instrumento impreso en papel que está redactado de forma coherente preparado con la intención de recoger información objetiva. Me permite recoger información sobre esta variable a partir de los docentes, acerca de las estrategias que utiliza.

3.5. Matriz de consistencia:

Título de Tesis: Relación tiene la acción tutorial y la convivencia en el aula de los estudiantes de segundo grado “D” de primaria de la institución educativa Hogar San Antonio, Piura, 2016				
FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	HIPOTESIS	VARIABLE	METODOLOGIA
<p>¿Qué relación tiene la acción tutorial y la convivencia en el aula de los estudiantes de segundo grado “D” de primaria de la institución educativa Hogar San Antonio, Piura, 2016?</p>	<p><u>Objetivo General:</u></p> <p>Determinar la relación que tiene la acción tutorial y la convivencia en el aula de los estudiantes de segundo grado “D” de primaria de la institución educativa Hogar San Antonio, Piura, 2016.</p> <p><u>Objetivos específicos:</u></p> <p>Identificar las necesidades de orientación de los estudiantes de segundo grado “D” de primaria de la institución educativa Hogar San Antonio, Piura, 2016.</p> <p>Medir el nivel de la práctica de las normas de convivencia en el aula en el que se encuentran los estudiantes.</p> <p>Establecer la relación entre la acción tutorial y</p>	<p><u>Hipótesis general:</u></p> <p>Existe una relación significativa entre la acción tutorial y la convivencia en el aula de los estudiantes de segundo grado “D” de primaria de la institución educativa Hogar San Antonio, Piura, 2016.</p>	<p><u>Variable independiente</u></p> <p>Acción tutorial</p> <p><u>Variable dependiente</u></p> <p>Convivencia en el aula</p>	<p>Investigación cuantitativa del tipo correlacional</p>

	la convivencia en el aula.			
--	----------------------------	--	--	--

IV. RESULTADOS

4.1 . CONTEXTO O AMBIENTE DE LA INVESTIGACIÓN

El Colegio Parroquial Hogar San Antonio fue fundado por iniciativa de los Misioneros Franciscanos de la Custodia del Santísimo Nombre de Jesús, de Sicilia (Italia), cuyos primeros miembros arribaron a nuestra patria en octubre de 1948.

Ellos establecieron su sede en la ciudad de Huancabamba, en la provincia andina del mismo nombre. Los trámites, ante la Municipalidad de Piura, para conseguir la donación de un terreno para la edificación del Convento en esta ciudad se iniciaron en 1949, logrado un terreno de 20.000 metros cuadrados, sin embargo por diversas circunstancias dicha donación se redujo a 10.080 metros cuadrados. El 8 de febrero de 1958, mediante Ley N° 12931, el Congreso de la República autorizó al Poder Ejecutivo dicha transferencia.

El 02 de Enero de 1959, fiesta del Santísimo Nombre de Jesús se coloca la Primera Piedra y el 24 de Julio de 1960, durante el Congreso Eucarístico Nacional se inaugura la primera etapa.

El 08 de Octubre de 1961 en ceremonia a la que asiste Monseñor Carlos Alberto Arce Masías, Obispo de Piura, se coloca la primera piedra de Orfanato, el mismo que fue inaugurado el 1° de Abril de 1963, contando con 10 niños huérfanos, simultáneamente lo hace el Colegio. Su funcionamiento fue autorizado mediante R.D. N° 1267, de fecha 28 de Mayo de 1963

La Comunidad piurana apoyó con calor esta nueva obra de los Padres Franciscanos. Instituciones como la Municipalidad, Club de Leones, Instituto Pro Roperio del Niño, Junta de Obras Públicas, Beneficencia Pública entre otras hicieron posible concretar gradualmente las diversas etapas del proyecto. Su fundador y primer Director fue el **R. P. Pedro Musmeci Grasso OFM**. Sus primeras profesoras las Srtas. María Josefa Morocho y Carmen Ojeda Nieves.

4.1. Descripción de resultados

La investigación se ejecutó con 29 niños de segundo grado del nivel primario de la Institución Educativa Hogar San Antonio del Distrito de Piura, con el propósito de determinar la relación que existe entre la acción tutorial y el clima en el aula.

En los apartados que siguen se presentan los resultados de investigación que se obtuvieron en el análisis descriptivo:

Objetivos N ° 01:

Identificar las necesidades de orientación de los estudiantes de segundo grado “D” de primaria de la institución educativa Hogar San Antonio, Piura, 2016.

Tabla 01: Necesidades de orientación de los estudiantes según la dimensión familiar

Dimensión: Social Familiar	Siempre	A veces	Nunca	Total
1. Elabora sus normas propias de aula con la participación de los estudiantes.	65.5	34.5	0.0	100%
2. Realiza durante la semana pequeños compromisos con los estudiantes para asumir un mejor clima en el aula.	96.6	0.0	3.4	100%
3. Realizas actividades de integración: Trabajo en equipos, juegos y dinámicas para lograr la armonía en el aula.	6.9	34.5	58.6	100%

Interpretación

De la tabla 1 el ítem 1 señala que el 65.5% de docentes siempre elabora sus normas propias de aula con la participación de los estudiantes. Asimismo, el ítem 2 menciona que el 96.6% de docentes siempre realiza durante la semana pequeños

compromisos con los estudiantes para asumir un mejor clima en el aula. Sin embargo, el ítem 3 señala que el 58.6% de docentes nunca que realiza actividades de integración: Trabajo en equipos, juegos y dinámicas para lograr la armonía en el aula.

Tabla 02: Necesidades de orientación de los estudiantes según la dimensión psicológica

Dimensión Psicológica	Siempre	A veces	Nunca	Total
4. Durante la hora de tutoría hay un espacio para dialogar con los estudiantes sobre sus necesidades y actitudes a mejorar.	72.4	20.7	6.9	100%
5. Utiliza técnicas como lluvia de ideas, estudio de casos, entre otros para incentivar al niño a expresar lo que entiende o necesita en su entorno.	55.2	0.0	44.8	100%
6. Nuestra tutoría cubre las necesidades y realidades de los estudiantes.	93.1	6.9	0.0	100%

Interpretación

De la tabla 2 el ítem 1 señala que el 72.4% de docentes siempre durante la hora de tutoría hace un espacio para dialogar con los estudiantes sobre sus necesidades y actitudes a mejorar. Asimismo, el ítem 2 menciona que el 55.2 % de docentes siempre realiza utiliza técnicas como lluvia de ideas, estudio de casos, entre otros para incentivar al niño a expresar lo que entiende o necesita en su entorno. Por

consiguiente, el ítem 3 señala que el 58.6% de docentes siempre que realiza tutoría cubre las necesidades y realidades de los estudiantes.

Objetivo N ° 02:

Medir el nivel de la práctica de las normas de convivencia en el aula en el que se encuentran los estudiantes.

Tabla 03: Comportamiento o conducta afectiva

Dimensión: Comportamiento o conducta afectiva	Siempre	A veces	Nunca	Total
1. Reconoce sus errores pidiendo disculpas.	86.2	13.8	0.0	100%
2. Se muestra solidario frente a las necesidades de sus compañeros.	100.0	0.0	0.0	100%
3. Participa de manera adecuada, pidiendo la palabra.	65.5	34.5	0.0	100%
4. Sabe convivir con los demás en un clima favorable.	96.6	0.0	3.4	100%
5. Respeta la opinión de sus compañeros, aunque no esté de acuerdo.	58.6	34.5	6.9	100%

Interpretación

De la tabla 3 el ítem 1 señala que el 86.2% de docentes siempre reconoce sus errores pidiendo disculpas. Asimismo, el ítem 2 menciona que el 100.0% de docentes siempre se muestra solidario frente a las necesidades de sus compañeros. Además, el ítem 3 señala que el 65.5% de docentes siempre participa de manera adecuada, pidiendo la palabra. Por consiguiente, el ítem 4, señala que el 96.6 % de docentes

siempre sabe convivir con los demás en un clima favorable. Por último, el ítem 5, señala que el 58.6% de docentes siempre respeta la opinión de sus compañeros, aunque no esté de acuerdo

Tabla 04: Comportamiento o conducta social

Dimensión: Comportamiento o conducta social.	Siempre	A veces	Nunca	Total
6. Cumple con las normas de convivencia establecidas en su aula	72.4	20.7	6.9	100%
7. Trabaja en grupo respetando la opinión de los demás.	55.2	0.0	44.8	100%
8. Práctica y asume pequeños compromisos para mejorar la armonía en el aula.	93.1	6.9	0.0	100%
9. Sabe escuchar	86.2	0.0	13.8	100%
10. Participa activamente expresando sus ideas.	86.2	0.0	13.8	100%

Interpretación

De la tabla 4 el ítem 6 señala que el 72.4% de docentes siempre cumple con las normas de convivencia establecidas en su aula. Asimismo, el ítem 7 menciona que el 55.2% de docentes siempre trabaja en grupo respetando la opinión de los demás. Además, el ítem 8 señala que el 93.1% de docentes siempre práctica y asume pequeños compromisos para mejorar la armonía en el aula. Por consiguiente, el ítem 9, señala que el 86.2 % de docentes siempre sabe escuchar. Por último, el ítem 10,

señala que el 86.2% de docentes siempre participa activamente expresando sus ideas.

Objetivo N ° 03:

Establecer la relación entre la acción tutorial y el compromiso afectivo y social.

Tabla 05: Relación entre acción tutorial y compromiso afectivo

		Correlaciones	
		Acción Tutorial	Compromiso afectivo
Acción Tutorial	Correlación de Pearson	1	,863**
	Sig. (bilateral)		,000
	N	29	29
Compromiso afectivo	Correlación de Pearson	,863**	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	N	29	29

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Interpretación:

En la Tabla 05 se responde al objetivo 03 que establece la relación entre acción tutorial y compromiso afectivo y social; haciendo uso del Coeficiente de Correlación de Pearson que establece la relación entre las variables cualitativas, cuyo resultado es: 0.863 siendo una correlación positiva casi perfecta; aproximándose a 1 que es una correlación positiva perfecta. Además La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral) con un valor de 0.000. Comprobándose que

existe una relación significativa entre variables: Acción tutorial y Compromiso afectivo

Decisión: Se rechaza H_0 ($p < ,05$). Al aplicar la estadística de Prueba de Pearson; se rechaza la hipótesis nula (H_0), con lo que se concluye que existe relación entre la acción tutorial y compromiso afectivo.

Tabla 06: Relación entre acción tutorial y compromiso social

		Correlaciones	
		Acción Tutorial	Compromiso social
Acción Tutorial	Correlación de Pearson	1	,796**
	Sig. (bilateral)		,000
	N	29	29
Compromiso social	Correlación de Pearson	,796**	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	N	29	29

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Interpretación:

En la Tabla 06 se responde al objetivo 03 que establece la relación entre acción tutorial y compromiso afectivo y social, haciendo uso del Coeficiente de Correlación de Pearson que establece la relación entre las variables cualitativas, cuyo resultado es: 0.796 siendo una correlación positiva casi perfecta;

aproximándose a 1 que es una correlación positiva perfecta. Además La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral) con un valor de 0.000. Comprobándose que existe una relación significativa entre variables: Acción tutorial y Compromiso social

Decisión: Se rechaza H0 ($p < ,05$). Al aplicar la estadística de Prueba de Pearson; se rechaza la hipótesis nula (H0), con lo que se concluye que existe relación entre la acción tutorial y compromiso social.

Objetivo General:

Determinar la relación que tiene la acción tutorial y la convivencia en el aula de los estudiantes de segundo grado “D” de primaria de la institución educativa Hogar San Antonio, Piura, 2016.

Tabla 07: Relación entre acción tutorial y convivencia en el aula

		Correlaciones	
		Acción Tutorial	Convivencia en el aula
Acción Tutorial	Correlación de Pearson	1	,551**
	Sig. (bilateral)		,002
	N	29	29
Convivencia en el aula	Correlación de Pearson	,551**	1
	Sig. (bilateral)	,002	
	N	29	29

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Interpretación:

En la Tabla 07 se responde al objetivo general que establece la relación entre acción tutorial y convivencia en el aula haciendo uso del Coeficiente de Correlación de

Pearson que establece la relación entre las variables cualitativas, cuyo resultado es: 0.551 siendo una correlación positiva media; aproximándose a lo que es una correlación positiva perfecta. Además, La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral) con un valor de 0.002. Comprobándose que existe una relación significativa entre variables: Acción tutorial y Convivencia en el aula

Decisión: Se rechaza H_0 ($p < ,05$). Al aplicar la estadística de Prueba de Pearson; se rechaza la hipótesis nula (H_0), con lo que se concluye que existe relación entre la acción tutorial y la convivencia en el aula.

4.2. ANALISIS DE RESULTADOS

Acerca del estudio “*Relación de la acción tutorial y la convivencia en el aula de los estudiantes de segundo grado “D” de primaria de la institución educativa Hogar San Antonio, Piura, 2016*”. En relación al primer objetivo específico: Identificar las necesidades de orientación de los estudiantes de segundo grado “D” de primaria de la institución educativa Hogar San Antonio, Piura, 2016.

Se detectó que se refuerza las necesidades de normas propias de aula con la participación de los estudiantes y que siempre se realiza durante la semana pequeños compromisos con los estudiantes para asumir un mejor clima en el aula. Y aunque siempre hay un espacio para dialogar con los estudiantes sobre sus necesidades y actitudes a mejorar y hacer tutoría con respecto a las necesidades y realidades de los estudiantes, es a nivel regular. Al contrastar este resultado con los fines de la tutoría de **Rodríguez, Espinar y otros (2004)** establecen que, dentro de un modelo de formación holística, podemos señalar que la tutoría está vinculada al

desarrollo personal del estudiante; como la dimensión intelectual cognitiva, la dimensión afectivo-emotiva y la dimensión social; esto quiere decir, que la participación continua del alumnado y compromisos que mejoran su entorno; desarrollan la dimensión social, pero se necesita fortalecer las dos restantes que conforman los pilares de la tutoría; a nivel intelectual y/o afectivo . Por ello lo que dice Arnaiz e Isus (1995) que señala la acción tutorial como *“la capacidad que tiene todo profesor de ponerse al lado del alumno, de sufrir con él los procesos de alumbramiento conceptual, de ayudarlo a resolver sus problemas personales, de aprendizaje, de autonomía-dependencia, de relación”*. Refuerza la idea que concebir mayores estrategias de acompañamiento intelectual y/o personal.

Además, en relación al segundo objetivo específico: Medir el nivel de la práctica de las normas de convivencia en el aula en el que se encuentran los estudiantes. Se detectó que la mayoría de veces siempre cumple con las normas de convivencia establecidas en su aula y se respeta la opinión de los demás. Y tomando el aporte de Kottkamp (1991) que caracterizan el clima escolar como la manera en que la escuela es vivida por la comunidad educativa; y Freiberg (1999) que entiende el centro escolar como un organismo vivo en el sentido cultural y organizativo, siendo el clima escolar el que refleja la salud de dicho organismo. Se puede concebir que la construcción de la convivencia de aula sea parte de todos sus miembros; puesto que la comunidad educativa genera un sistema social organizado y depende de todos mantenerlo de la manera adecuada.

Además, en relación al tercer objetivo específico: Establecer la relación entre la acción tutorial y el compromiso afectivo y social. Se detectó que la relación entre la variable independiente y las subvariables de la variable convivencia en el aula, indican una correlación positiva casi perfecta y un nivel de significancia que comprueba que existe una relación significativa entre variables: Acción tutorial y las subvariables compromiso afectivo y social. Asimismo; Pérez (2007) concibe que lo que favorece un buen clima de trabajo en un centro educativo es la percepción de buenas relaciones interpersonales en un ambiente comunicativo y de confianza mutua. Esto corrobora la relación positiva entre acción tutorial y convivencia en el aula.

Además, en relación objetivo general: Determinar la relación que tiene la acción tutorial y la convivencia en el aula de los estudiantes de segundo grado “D” de primaria de la institución educativa Hogar San Antonio, Piura, 2015. Se detectó que la relación entre las variables cualitativas, se convierte en una correlación positiva media y un nivel de significancia que comprueba que existe una relación significativa entre variables: Acción tutorial y Convivencia en el aula. Asimismo; el aporte de Izarra (2005).

Concreta la idea de aplicar un proyecto concreto de enseñanza-aprendizaje basado en la cooperación (Filosofía para niños y niñas) que incida en los segmentos propios de la convivencia en aula; compromiso afectivo y social y se pueda elevar la relación positiva de las variables en mención.

V. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1. Conclusiones

Al observar los resultados del objetivo general, establecer la relación entre la acción tutorial y la convivencia en el aula. Se concluyó: que existe relación positiva significativa y por tanto esta relación señala una interdependencia entre las acciones en aula y el comportamiento que se vive en el salón y por tanto un mayor crecimiento del aprendizaje social; aunque se necesita reforzar a nivel intelectual ese acompañamiento.

Al observar los resultados del objetivo 01, busca identificar las necesidades de orientación de los estudiantes de segundo grado “D” de primaria de la institución educativa Hogar San Antonio, Piura, 2016. Se concluyó: Que existe la necesidad de reforzar dos pilares de la tutoría; a nivel intelectual y/o afectivo por medio de estrategias de acompañamiento intelectual y/o personal.

Al observar los resultados del objetivo 02, busca medir el nivel de la práctica de las normas de convivencia en el aula en el que se encuentran los estudiantes. Se concluyó: Se puede concebir que la construcción de la convivencia de aula es parte de todos sus miembros; puesto que la comunidad educativa genera un sistema social organizado y depende de todos mantenerlo de la manera adecuada.

Al observar los resultados del objetivo 03, establecer la relación entre la acción tutorial y el compromiso afectivo - social en el que se encuentran los estudiantes. Se concluyó: El crecimiento del compromiso de aula en los estudiantes con respecto a sus normas de convivencia integra el compromiso grupal y personal para su cumplimiento y por tanto genera una conducta favorable en la norma de convivencia en el aula.

5.2. Recomendaciones

1. Se recomienda a las docentes poner más interés en la aplicación de las estrategias en aula para fortalecer por medio de la acción tutorial para la convivencia en el aula, generando en los niños fraternidad, tolerancia,

despertando en ellos la capacidad de reconocer sus errores tratando de mejorarlos por el bien suyo y el de sus compañeros.

2. Además, Gestionar capacitaciones para los docentes sobre estrategias en la acción tutorial que contribuyan en el ámbito afectivo y social de los estudiantes. Sugerir una reprogramación del tiempo del curso de tutoría para que el docente pueda tener un mejor acompañamiento con sus estudiantes. Por último, Se sugiere a los padres dar seguimiento organizado con la docente de aula durante todo el año escolar al desarrollo de las técnicas de integración, esto ayudará a desarrollar la convivencia en el aula. Se espera que en casa sus padres colaboren con los maestros reforzando las técnicas y actividades para fortalecer la convivencia en el aula de sus hijos.
3. Se sugiere recrear las normas de convivencia en el aula con los estudiantes y motivarlos para que puedan ponerlos en práctica, buscando fortalecer el respeto entre sus compañeros generando un buen clima en el aula. Además se debe impulsar, la colaboración con los maestros reforzando el cumplimiento de las normas para fortalecer la convivencia en el aula de sus hijos.
4. Se les recomienda a los docentes, que se integren pequeñas estrategias y dinámicas en su acción tutorial para fortalecer la convivencia de los estudiantes en el aula e incluso asumiendo pequeños compromisos que corrijan alguna dificultad vivida en el aula. Gestionar charlas o escuelas de padres donde se pueda informar a los mismos acerca del buen clima en el aula apoyando así la acción tutorial.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Albadalejo, J.J. (1992): La Acción tutorial.

Arnaiz, P. e Isus, S. (1995). La tutoría, organización y tareas. Barcelona. Graó.

Agresión y violencia en la escuela como factor de riesgo del aprendizaje escolar.
Universidad de Concepción. Chile.

BUTTON, L. (1978): Acción tutorial con grupos. Madrid: Anaya

Convivencia, clima de aula y filosofía para niños ISSN 1575-0965 · Revista

Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado.

Cerezo, F. (2001, 2002). La violencia en las aulas. Análisis y propuestas de intervención.

Cid, P., Diz, A., Pérez, M., Torruella, M., y Valderrama, M. (2008).

Domínguez, T. (1996). Comportamientos no violentos. Propuestas interdisciplinares para construir la paz, Madrid. Narcea.

Lanni, N. (2003). Convivencia escolar.

López, A. (2008). Escala de ansiedad de Hamilton. Recuperado de http://www.hvn.es/enfermeria/ficheros/escala_de_ansiedad_de_hamilton.pdf

Ortega, R. y colaboradores (1997). La convivencia escolar: que es y cómo abordarla.

Maldonado, H. (2004). Convivencia escolar: ensayos y experiencia. Buenos Aires. Buenos Aires.

Martínez A, Moncada O (2012) relación entre los niveles de agresividad y la convivencia en el aula en los estudiantes.

ME (1992 a): Orientación y Tutorías. (Primaria). ME. Madrid.

MILLOER, F. (1971): Principios y Servicios de Orientación Escolar. Ed. Magisterio Español. Madrid.

MOOS, R. (1984). Escalas de clima social. TEA Ediciones, S.A. Madrid.

Módulos de diplomado universidad Nacional de Trujillo Planteamiento de la acción tutorial.

Romero Izarra, Gonzalo & Caballero González, Amparo (2008). Convivencia, clima de aula y filosofía para niños reflexión pedagógica en la lectura de CARVALLO. 2005. Encontrarás también algunas reflexiones muy interesantes en SIEDE. 2007, cap. 8: Justicia en la Escuela: Reconocimiento y Proyecto.

Anexos

LISTA DE COTEJO PARA MEDIR EL NIVEL DE CONVIVENCIA EN EL AULA

El presente instrumento sirve para medir el nivel de convivencia en el aula.

Leer cada indicador y marcar con una equis el recuadro que corresponde:

- ♣ **Nunca**
- ♣ **A veces**
- ♣ **Siempre**

Conducta observada	ITEMS	N 1	A 2	S 3
Comportamiento o conducta afectiva.	Reconoce sus errores pidiendo disculpas.			
	Se muestra solidario frente a las necesidades de sus compañeros.			
	Participa de manera adecuada, pidiendo la palabra.			
	Sabe convivir con los demás en un clima favorable.			
	Respeto la opinión de sus compañeros, aunque no esté de acuerdo.			
Comportamiento o conducta social.	Cumple con las normas de convivencia establecidas en su aula.			
	Trabaja en grupo respetando la opinión de los demás.			
	Práctica y asume pequeños compromisos para mejorar la armonía en el aula.			
	Sabe escuchar			
	Participa activamente expresando sus ideas.			

CUESTIONARIO DE ESTRATEGIAS DOCENTES

EN EL ÁREA DE TUTORÍA

Estimado docente el siguiente cuestionario es para tener una referencia sobre las estrategias que utilizamos para fomentar en nuestros estudiantes la convivencia en el aula.

Estrategias	Aplicación		
	Siempre	A veces	Nunca
Elabora sus normas propias de aula con la participación de los estudiantes.			
Realiza durante la semana pequeños compromisos con los estudiantes para asumir un mejor clima en el aula.			
Realizas actividades de integración: Trabajo en equipos, juegos y dinámicas para lograr la armonía en el aula.			
Durante la hora de tutoría hay un espacio para dialogar con los estudiantes sobre sus necesidades y actitudes a mejorar.			
Utiliza técnicas como lluvia de ideas, estudio de casos, entre otros para incentivar al niño a expresar lo que entiende o necesita en su entorno.			
Nuestra tutoría cubre las necesidades y realidades de los estudiantes.			

ANALISIS DE FIABILIDAD CONVIVENCIA DE AULA

Resumen del procesamiento de los casos

		N	%
Casos	Válidos	29	100,0
	Excluidos ^a	0	,0
	Total	29	100,0

a. Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,868	10

Estadísticos total-elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Reconoce sus errores pidiendo disculpas	24,2414	13,118	,814	,848
Se muestra solidario frente a las necesidades de sus compañeros	24,1034	15,310	,000	,879
Participa de manera adecuada, pidiendo la palabra	24,4483	12,328	,809	,841
Sabe convivir con los demás en clima favorable	24,1724	13,862	,474	,864
Respeto la opinión de sus compañeros, aunque no esté de acuerdo	24,5862	12,751	,477	,865
Cumple con las normas de convivencia, establecidas en el aula	24,4483	11,899	,717	,844
Trabaja en grupo, respetando la opinión de los demás	25,0000	10,286	,616	,871
Práctica y asume pequeños compromisos para mejorar la armonía en el aula	24,1724	13,933	,681	,860
Sabe escuchar	24,3793	11,172	,777	,837
Participa activamente expresando sus ideas	24,3793	11,172	,777	,837

ANALISIS DE FIABILIDAD DE ACCION TUTORIAL

Resumen del procesamiento de los casos

		N	%
Casos	Válidos	4	100,0
	Excluidos ^a	0	,0
	Total	4	100,0

a. Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,805	6

Estadísticos total-elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
La profesora realiza sus normas de convivencia en aula	13,1379	4,766	,858	,724
La profesora realiza trabajos de grupo y juegos para todos en aula	13,2759	4,993	,501	,789
Tu profesora conversa contigo sobre tus comportamiento	13,1379	4,337	,821	,713
En aula se opina y se incentiva a todos	13,6897	3,365	,653	,798
La hora de tutoría es para tratar temas motivadores	12,8621	6,052	,547	,801
Se realizan pequeños compromisos en aula para mejorar el clima	12,8621	5,980	,382	,810