



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

ESCUELA DE POSTGRADO

TESIS

MODELO DE CONVIVENCIA DEMOCRÁTICA PARA FORTALECER
EL CLIMA ESCOLAR EN LOS ESTUDIANTES DEL CUARTO GRADO
DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA N°
10021 SAN JOSÉ DE CHICLAYO 2016.

**PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE DOCTORA
EN EDUCACIÓN**

AUTORA:

Mg. MARÍA ELISA TORO HERRERA

ASESOR:

Dr. MANUEL JESÚS SANCHEZ CHERO

LINEA DE INVESTIGACIÓN

INCLUSIÓN Y DEMOCRACIA

CHICLAYO – PERÚ

2016

UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

ESCUELA DE POSTGRADO

DOCTORADO EN EDUCACIÓN

TESIS

MODELO DE CONVIVENCIA DEMOCRÁTICA PARA FORTALECER EL CLIMA ESCOLAR EN LOS ESTUDIANTES DEL CUARTO GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA N° 10021 SAN JOSÉ DE CHICLAYO 2016.

PRESENTADO POR:

Mg. MARÍA ELISA TORO HERRERA

AUTORA

APROBADO POR:

Dra. RENEÉ SUSANA TOSO DE VERA

PRESIDENTE

Dr. JUAN PEDRO SOPLAPUCO MONTALVO

SECRETARIO

Dr. MANUEL JESÚS SÁNCHEZ CHERO

VOCAL

DEDICATORIA

A mis padres Julio y Valeria, por haberme dado la vida. A mi querida suegra Rosa, mi gratitud eterna por su apoyo incondicional, a mi esposo César y mis hijos Julio y Jair, quienes con su amor y cariño, fortalecen mis fuerzas para seguir adelante y por hacerme día a día, partícipe de su felicidad.

Elisa

AGRADECIMIENTO

A Dios todopoderoso, por regalarme la vida, y permitir mi existencia, por dotarme de sabiduría para discernir el conocimiento en busca de la verdad, y por darnos la bella naturaleza para cuidarla, servirnos de ella, transformarla racionalmente y ser felices.

A la Universidad Cesar Vallejo y su Escuela de Posgrado; también a su plana de educadores por darme la oportunidad de crecer profesionalmente para brindar una mejor enseñanza en los estudiantes.

Al Subdirector del nivel Primario de la Institución Educativa N° 10021 “San José”, Dr. Orlando Alarcón Díaz, por las facilidades brindadas en la realización de mi trabajo de investigación.

Al Dr. Amado Fernández Cueva, por su sabiduría y esplendidez en todo momento brindándome su tiempo y sus conocimientos con rigurosidad científica en la realización de esta investigación, que de seguro será muy valioso para la comunidad educativa.

Finalmente a cuántas personas que de diversas maneras, cooperaron y contribuyeron para su consecución de este estudio investigativo, mi más sincera gratitud.

La autora

PRESENTACIÓN

Excelentísimos integrantes del jurado calificador:

Cumplimiento con los estatutos normados por la escuela de pos grado de la Universidad César Vallejo, para el desarrollo y elaboración de tesis de doctorado en educación, ofrezco esta investigación: modelo de convivencia democrática para fortalecer el clima escolar en los estudiantes de cuarto grado de educación primaria de la Institución Educativa N° 10021 San José - Chiclayo 2016.

Esta investigación realizada obedece primordialmente al deseo de contribuir en la solución de la problemática por la que atraviesan los estudiantes en un clima escolar deficiente; pues se sabe que en el actual sistema educativo se requiere que en todas las instituciones educativas prime una buena convivencia democrática generando el fortalecimiento del clima escolar en los estudiantes.

Esperando que el presente trabajo de investigación constituya como un aporte, que se tome como modelo en otras Instituciones educativas, o para posteriores investigaciones, contribuyendo a fortalecer el clima escolar en los estudiantes; asimismo coadyuvar a frenar el bullying entre ellos.

Segura de la aceptación por este magnífico aporte a la investigación estoy presta a recibir sus valiosas y muy significativas opiniones o aportaciones que ustedes realicen, las que se recibirán y realizarán oportunamente; ya que los beneficiarios son los estudiantes, concretizado en una buena convivencia democrática.

A ustedes integrantes calificadores espero su respuesta de ser valorada y calificada con su conformidad.

La autora

ÍNDICE

DEDICATORIA	iii
AGRADECIMIENTO	iv
PRESENTACIÓN	v
RESUMEN	x
ABSTRACT	xi
INTRODUCCIÓN	xii

CAPÍTULO I

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1. Planteamiento del problema	16
1.2. Formulación del problema	23
1.3. Justificación	23
1.4. Antecedentes	24
1.5. Objetivos	26
1.5.1. Objetivo general	26
1.5.2. Objetivos específicos	26

CAPITULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. Modelo de convivencia democrática	28
2.1.1. Fundamentos teóricos del modelo de convivencia democrática	28
2.1.1.1. Teoría del aprendizaje social de Albert Bandura	28
2.1.1. 2. Teoría Socio Cultural de Vygotsky	31
2.1.2. Enfoques o teorías curriculares de la convivencia democrática	35
2.1.3. Definición del modelo de convivencia democrática	43
2.1.4. Características del modelo de convivencia democrática	46
2.1.5. Funciones de la convivencia y disciplina escolar democrática	46
2.1.6. Dimensiones del modelo de convivencia democrática	47
2.2. Clima escolar	56
2.2.1. Fundamentos teóricos del clima escolar	56
2.2.2. Definición de clima escolar	59
2.2.3. Tipos de clima escolar	62
2.2.4. Características del clima escolar	63
2.2.5. Factores que influyen en el clima escolar	64

2.2.6. Dimensiones del clima escolar	65
2.3. Marco conceptual	67

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

3.1. Hipótesis	70
3.2. Variables	70
3.2.1. Definición conceptual	70
3.2.2. Definición operacional	70
3.2.3. Operacionalización de las variables	71
3.3. Metodología	72
3.3.1. Tipo de estudio	72
3.3.2. Diseño de estudio	72
3.4. Población y muestra	73
3.4.1. Población	73
3.4.2. Muestra	73
3.5. Métodos de investigación	73
3.5.1. Métodos teóricos	73
3.6. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	74
3.6.1. Técnicas	74
3.6.2. Instrumentos	75
3.6.3. Validez y confiabilidad	76
3.7. Métodos de análisis de datos	76

CAPÍTULO IV

RESULTADOS Y PROPUESTA

4.1. Descripción de los resultados del pre y post test del clima escolar	80
4.2. Discusión de los resultados	86
4.3. Propuesta de investigación	88
CONCLUSIONES	106
RECOMENDACIONES	107
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	108
ANEXOS	120

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Operacionalización de ambas variables	71
Tabla 2. Población de estudiantes del cuarto grado de primaria de la I.E. N° 10021 “San José” – Chiclayo 2016	73
Tabla 3. Pre y Post test aplicado a los estudiantes del cuarto grado de primaria en relación al NIVEL DE CONTEXTO INTERPERSONAL del clima escolar de la I.E. N° 10021 “San José” - Chiclayo	80
Tabla 4. Pre y Post test aplicado a los estudiantes del cuarto grado de primaria en relación al NIVEL DE CONTEXTO REGULATIVO del clima escolar de la I.E. N° 10021 “San José” - Chiclayo	81
Tabla 5. Pre y Post test aplicado a los estudiantes del cuarto grado de primaria en relación al NIVEL DE CONTEXTO INSTRUCCIONAL del clima escolar de la I.E. N° 10021 “San José” - Chiclayo	82
Tabla 6. Pre y Post test aplicado a los estudiantes del cuarto grado de primaria en relación al NIVEL DE CONTEXTO IMAGINATIVO del clima escolar de la I.E. N° 10021 “San José” - Chiclayo	83
Tabla 7. Estadígrafos comparativos entre el pre y post test en ambos grupos	84
Tabla 8. Prueba “Z” para determinar el incremento del nivel de clima escolar en los estudiantes de cuarto grado de primaria de la I.E. N° 10021 “San José” - Chiclayo	85

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Pre y Post test aplicado a los estudiantes del cuarto grado de primaria en relación al NIVEL DE CONTEXTO INTERPERSONAL del clima escolar de la I.E. N° 10021 “San José” - Chiclayo	80
Figura 2. Pre y Post test aplicado a los estudiantes del cuarto grado de primaria en relación al NIVEL DE CONTEXTO REGULATIVO del clima escolar de la I.E. N° 10021 “San José” - Chiclayo	81
Figura 3. Pre y Post test aplicado a los estudiantes del cuarto grado de primaria en relación al NIVEL DE CONTEXTO INSTRUCCIONAL del clima escolar de la I.E. N° 10021 “San José” - Chiclayo	82
Figura 4. Pre y Post test aplicado a los estudiantes del cuarto grado de primaria en relación al NIVEL DE CONTEXTO IMAGINATIVO del clima escolar de la I.E. N° 10021 “San José” - Chiclayo	83
Figura 5. Pasos para resolver conflictos.	101
Figura 6. Gráfico del modelo de convivencia democrática para el fortalecer el clima escolar	104

RESUMEN

El presente trabajo de investigación se origina a partir de una realidad observada en el aula de cuarto grado “H” de la I.E. N° 10021 “San José”, en donde se evidencia la poca comunicación y falta de cooperación entre sus pares, muestran actitudes poco tolerantes con discusiones y riñas que fragmentan las buenas relaciones amicales en el aula, la mayoría de ellos no se respetan no hacen caso a los brigadieres y policías escolares, ni a las normas de convivencia, asimismo existen antagonismos, antipatías entre estudiantes. Ante este problema se ha trazado como objetivo, demostrar que la aplicación de un modelo de convivencia democrática contribuye a fortalecer el clima escolar en los estudiantes de Cuarto Grado de Educación Primaria de la Institución Educativa N° 10021 “San José” – Chiclayo 2016.

El tipo de estudio es explicativo-aplicado, con diseño cuasi - experimental con dos grupos, grupo experimental y grupo control. El estudio estuvo dirigido a una muestra de 62 estudiantes con quienes se inició el proceso investigativo mediante las mediciones antes y después de la aplicación del modelo de convivencia democrática, se utilizó la técnica de gabinete y de campo, la observación para recopilar la información necesaria para el presente trabajo de investigación y como instrumento se utilizó el cuestionario a partir de un conjunto de preguntas preparadas.

Luego de comparar los datos obtenidos del pre test y pos test se comprobó la eficacia del modelo “convivencia democrática” obteniéndose un mejoramiento significativo del fortalecimiento del clima escolar, lo cual se ve reflejado en la integración diaria que tienen los estudiantes, sugiriendo al Subdirector de la I.E. asumir dicho modelo como política institucional para que sea aplicado por los docentes de todos los grados.

PALABRAS CLAVES: MODELO DE CONVIVENCIA DEMOCRÁTICA, CLIMA ESCOLAR.

ABSTRACT

The present research work originates from a reality observed in the fourth grade classroom "H" of the I.E. N ° 10021 "San José", where there is evidence of poor communication and lack of cooperation among peers, show little tolerant attitudes with arguments and quarrels that fragments the good amical relations in the classroom, most of them are not respected do not In the case of brigadiers and school policemen, nor to the rules of coexistence, there are also antagonisms, antipathies among students. In view of this problem, the objective was to demonstrate that the application of a model of democratic coexistence contributes to the strengthening of the school climate in the students of Fourth Grade of Primary Education of Educational Institution No. 10021 "San José" - Chiclayo 2016.

The type of study is explanatory-applied, with quasi-experimental design with two groups, experimental group and control group. The study was directed to a sample of 62 students with whom the investigative process was initiated through the measurements before and after the application of the model of democratic coexistence, using the cabinet and field technique, the observation to gather the necessary information for The present work of investigation and as instrument was used the questionnaire from a set of questions prepared.

After comparing the data obtained from the pretest and post test, the effectiveness of the "democratic coexistence" model was verified, obtaining a significant improvement in the school climate, which is reflected in the daily integration of the students, suggesting to the Assistant Director of IE. To assume this model as institutional policy to be applied by teachers of all grades.

KEY WORDS: DEMOCRATIC COEXISTENCE MODEL, SCHOOL CLIMATE.

INTRODUCCIÓN

La constante evolución y la clase social en general se enfrentan al extraordinario mundo actual que ha traído consigo la coyuntura de la modernidad, con muchas innovaciones que han trastocado la realidad de la cual formamos parte, hoy en día constituye un gigantesco desafío para la educación, lo que obliga a todo educador a estar preparado para esos cambios con métodos, técnicas y estrategias que brinden a sus estudiantes un ambiente favorable en su salón de clase en toda institución educativa, logrando un buen clima escolar y por ende el desarrollo de sus conocimientos.

Según Castro (2012) refiere que:

En la actualidad el tema del clima escolar está tomando mayor importancia en el ámbito social y escolar, no sólo a nivel nacional sino también en el plano internacional debido a que se observa un clima de violencia que se percibe dentro de las escuelas casi de forma cotidiana y además existe una exigencia clara en el mejoramiento de los aprendizajes. En diversos estudios realizados sobre los factores que influyen en el rendimiento académico de los estudiantes, el más relevante es el del clima escolar o clima de aula, es decir, aquel salón en el cual el docente tiene una buena relación con los estudiantes, los estudiantes no pelean continuamente entre sí y hay una disciplina aceptada y aplicada, tiene mayor efecto positivo en el aprendizaje. (p.11)

De esta manera, se considera que un clima escolar adecuado propicia la comunicación y el trabajo colaborativo entre los diversos actores. Cuando existe cierto nivel de armonía, adecuados canales de comunicación, reconocimiento y estímulo a los distintos actores se da un alto grado de satisfacción y generan expectativas que se ven cumplidas con los logros alcanzados. Por ello que es necesario propiciar acciones que promuevan la aplicación de un modelo de convivencia democrática como base para fortalecer el clima escolar en la I.E.

En esta situación, el **problema** queda redactado así: ¿Cómo influye un modelo de convivencia democrática en el fortalecimiento del clima escolar en los estudiantes

de Cuarto Grado de Educación Primaria de la Institución Educativa N° 10021 San José – Chiclayo 2016?

Como **objetivo principal** de la investigación es demostrar que la aplicación de un modelo de convivencia democrática contribuye a fortalecer el clima escolar en los estudiantes de Cuarto Grado de Educación Primaria de la Institución Educativa N° 10021 San José - Chiclayo 2016.

En el aspecto de dar una factible solución al problema se propuso dicha hipótesis: Si se diseña y aplica un modelo de convivencia democrática; entonces se fortalecerá el clima escolar en los estudiantes de Cuarto Grado de Educación Primaria de la Institución Educativa N° 10021 San José - Chiclayo 2016.

Este trabajo investigativo, para una más detallada visión se ha organizado en IV apartados (capítulos):

Capítulo I, llamado “Problema de investigación”, muestra minuciosamente el planteamiento del problema del clima escolar, percibido de la realidad internacional, nacional, regional e institucional, luego de ello está su formulación, seguidamente la justificación y sus antecedentes, finalizando dicho capítulo con los objetivos: general y específicos.

Capítulo II, titulado “Marco teórico”, están todas las teorías y nociones teóricas que dan sustento a las variables de investigación con rigidez científica, y por último en este acápite esta la definición de términos es decir el marco conceptual.

Capítulo III, nominado “Marco Metodológico” como primer punto está la hipótesis, seguido de la definición conceptual, operacional y su operacionalización de las variables, luego sigue su metodología: tipo y diseño de estudio utilizado, población y muestra, métodos de investigación utilizados, técnicas e instrumentos de recopilación de datos, finalizando con los métodos de análisis de datos.

Capítulo IV, titulado “resultados y propuesta”, señala los resultados del pre y post test, su discusión de los mismos, que se da en relación a los objetivos específicos,

en concordancia con la hipótesis, reforzado con lo teórico-científico, la cual ha sido aceptada científicamente, concluyendo con el modelo de convivencia democrática elaborado en esta investigación.

Finalmente se expone las “conclusiones y recomendaciones” arribado del trabaja investigativo, para que se tome en consideración breves plazos y se garantice un excelente clima escolar en los estudiantes de la I.E. 10021 “San José” - Chiclayo, luego le sigue las referencias bibliográficas, que se consultaron en toda la investigación realizada, y por último se encuentran los anexos.

CAPÍTULO I

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

CAPITULO I: PROBLEMA DE LA INVESTIGACION

1.1. Planteamiento del problema

La sociedad global se halla en medio de una intensa revolución avivando nuevos sistemas, modelos, paradigmas, etc., nuevas formas de vida, obviamente por el avance vertiginoso de las tecnologías de la información y la comunicación en todas las esferas y el cambio que constituye la época actual en crisis por esa desigualdad social entre los que menos tienen y los que más tienen, falta de valores, incremento de la drogadicción y de los problemas juveniles e infantiles, debilitamiento del tejido social, ocasionando crisis en las organizaciones y en las familias, en las que impera resentimientos internos, desintegración familiar, paternidad irresponsable, docentes desmotivados, etc., conllevando a un clima escolar deteriorado.

Megías (2011) señala que:

Una de las principales preocupaciones de los educadores en las instituciones escolares ha sido, y aún continúan siéndolo, las cuestiones relacionadas con la indisciplina escolar. Por eso, el profesorado ha dedicado mucho esfuerzo y energía para velar por el cumplimiento de unas normas, por el mantenimiento del orden, por hacerse respetar, etc. En definitiva, los profesores tratan de gozar de la autoridad suficiente para poder garantizar un buen funcionamiento del aula, poder controlar el comportamiento de sus alumnos y conseguir que éstos les obedezcan, preferiblemente de modo sumiso, "sin rechistar". Probablemente nos equivoquemos, al desear que nuestras aulas sean una balsa de aceite y todo se encuentre bajo control, pues la ausencia de conflicto puede ser señal de estancamiento e incluso regresión, ya que todo cambio implica necesariamente pasar por una situación de conflictividad. (p.3)

Smith y Ananiadou (2003), Tamar (2005) indican que:

El bullying simboliza un anómalo problema, propio de conductas agresivas constantes en los que coexiste una desigualdad perceptiva de dominio entre abusador y víctima. Esto puede involucrar acciones físicas, verbales, de exclusión social o indirectas (como rumores) para afectar a una o varias personas. De hecho,

se ha señalado que es difícil medir el bullying puesto que se debe detectar su cronicidad e intencionalidad, a la vez que se detecta el desbalance de poder entre víctima(s) y victimario(s). (p.5)

La violencia escolar entre pares propicia resultados académicos bajos y refleja un clima escolar negativo. Se ha comprobado que en escuelas y aulas con violencia más frecuente, existe un deterioro del capital social y falta de habilidades para solucionar conflictos pacíficamente. En estos contextos los estudiantes obtienen menores resultados académicos. Los resultados del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE) muestran que las escuelas en la Región pueden ser lugares donde ocurren hechos de violencia física o simbólica que afectan la vida de los estudiantes. La presencia de robos, peleas, agresiones verbales y vandalismo, por ejemplo, son situaciones violentas que tienen lugar en las escuelas. En contraposición a lo anterior, una convivencia escolar positiva entre estudiantes, así como entre profesores y alumnos se relaciona positivamente con el logro académico. Un entorno de sana convivencia refleja un clima escolar positivo. En primer lugar, se ha observado que las buenas relaciones entre distintos grupos étnicos y culturales en la escuela favorece el aprendizaje como es el caso de la relación entre estudiantes afroamericanos, anglosajones e hispanos en las escuelas estadounidenses. En segundo lugar, las variables propias del profesor están asociadas positivamente con los resultados de los estudiantes. Una relación fluida alumno/profesor tendría una alta correlación con buenos resultados de los estudiantes.

Newgent, Lee y Daniel (2007) sostiene que:

El clima de relaciones humanas que prevalece en las escuelas es una de las variables que más influye en el aprendizaje de los estudiantes en América Latina. El clima escolar, sin embargo, suele ser reflejo de las capacidades instaladas en las escuelas. Así, puede suponerse que una escuela con buen clima escolar es una organización profesional donde existe colaboración entre directivos y profesores, en la que participan las familias y los estudiantes, y en las que se promueve un trato respetuoso entre los niños y aprecio por los otros. El contexto de la escuela modera las relaciones entre estudiantes de riesgo, y actúa como factor protector. En algunas ocasiones las escuelas pueden ser lugares inhóspitos para los estudiantes, donde se sienten poco acogidos por sus compañeros y por los docentes. Si bien la presencia de violencia escolar en la escuela representa una manifestación extrema

de una mala convivencia, este no es el único elemento que afecta la convivencia. Este también se ve afectada, por ejemplo, cuando el docente ignora o no da respuestas a las preguntas de los estudiantes, o cuando los alumnos se resisten a integrar a las actividades a uno o más compañeros, y en muchos otros casos donde la convivencia se afecta por omisión de acciones o actitudes que favorezcan una integración armónica en la I.E. (p.12)

Pianta y Hamre (2009) infieren que:

Finalmente, un aula con alta organización permite a los estudiantes sentirse tranquilos y seguros, y genera un ambiente favorable para el aprendizaje. Los análisis de las interacciones entre docentes y alumnos dan cuenta que el clima escolar está relacionado con la organización del aula. La organización de aula incluye el manejo de conducta del profesor, la manera de que los estudiantes responden a las reglas y normas de la clase y la productividad dentro de la sala de clase. En la variable clima escolar, la generación de un ambiente de respeto, acogedor y positivo es fundamental para suscitar el aprendizaje; la ascendencia de las condiciones al interior de la escuela en el desempeño de los estudiantes demuestra, la importante contribución que ejercen las instituciones educativas incluso por arriba de los factores socioeconómicos. Otro de los aspectos a tener en cuenta es las relaciones interpersonales, ya que este aspecto influye poderosamente en cada uno de los componentes de la práctica educativa, tanto así que de no existir un clima escolar y de aula agradable y positiva, se corre el riesgo de que los propósitos institucionales no se cumplan. (p.5)

Muñoz (2011) indica que:

Experiencias educativas exitosas como el de Finlandia dan cuenta que un factor determinante de éxito en la escuela es el clima escolar positivo. En este clima docentes y estudiantes interactúan organizados en torno al aprendizaje. “Estas interacciones están articuladas y sujetas a algún tipo de regulación, la cual es reconocida y aceptada por ambos agentes con el propósito de que se dé el aprendizaje en un clima socio emocional positivo”. El clima escolar viene determinado por la relación existente entre los estudiantes y los profesores, en su quehacer diario, sin olvidar la importancia que tiene la participación e implicación de los padres en la escuela, no sólo para el propio desarrollo y desempeño

académico del sujeto, sino también, en la mejora del clima de convivencia dentro de la escuela. En este contexto, la convivencia es vista como la base fundamental de la sociedad, en cualquier situación o acción en los diferentes campos de cualquier país, la convivencia se hace un elemento fundamental e indispensable para el alcance de cualquier objetivo propuesto. La tolerancia es uno de los valores más importantes y si bien es fundamental para lograr una vida armónica en sociedad, discutir y disentir, es decir, escuchar y aceptar opiniones de diferentes puntos de vista, es lo que nos lleva a aceptar a los demás aunque no piensen como nosotros. (p.2)

Según Carbajal (2013) manifiesta que:

El término convivencia se empleó por primera vez en la historiografía española a principios de 1900. Se utilizó para describir una “Edad de Oro” durante la Edad Media en que musulmanes, judíos y cristianos fueron capaces de establecer relaciones pacíficas, a pesar de diferencias y tensiones, durante los siete siglos en que los musulmanes gobernaron el sur de España. Años más tarde, en la década de 1990, académicos españoles y latinoamericanos en el ramo de la educación retoman este concepto para referirse a uno de los cuatro pilares de la UNESCO sobre calidad educativa para el siglo XXI: Aprender a vivir juntos, aprender a vivir con los demás (Delors, 1998). Tomando como base este principio, el término convivencia en el contexto escolar implica comprender las diferencias, apreciar la interdependencia y la pluralidad, aprender a enfrentar los conflictos de una manera positiva y promover continuamente el entendimiento mutuo y la paz mediante la participación democrática. (p.2)

Gallardo (2009), Ray (2005) manifiestan que:

Llama la atención que en la historiografía inglesa se ha mantenido la palabra convivencia en el idioma español; no así en el ámbito educativo, donde existe la tendencia a traducir este concepto como “coexistencia”. Existe una diferencia importante entre los dos términos. La coexistencia puede entenderse como la relación entre personas o grupos que viven juntos o comparten un espacio determinado sin agredirse, pero sin interactuar activamente entre ellos. El vocablo convivencia, en cambio, va más allá, pues presupone que además de vivir juntas, las personas establecen interrelaciones positivas y no-violentas en los planos

personal, social, económico y cultural. Por tanto, vale la pena mantener el término convivencia en su forma original pues se trata de un constructo teórico, el cual no aún cuenta con una traducción adecuada al inglés o a otros idiomas. (p.4)

Pascual y Yudkin (2004) infieren que:

El término convivencia se introdujo en el discurso educativo en España, y poco después en otros países de habla hispana, durante las dos últimas décadas para referirse a la construcción de relaciones pacíficas en las escuelas. El aumento de la clase social y étnica de las personas, generado por las olas de migración global y aunado a una mayor preocupación social respecto a los niveles de violencia y racismo en las escuelas, incentivaron la incorporación del concepto de *convivencia* al ámbito escolar, como uno de los pilares que sustentan la calidad de la educación. (Esperanza, 2001; Gallardo, 2009; Touriñán, 2005). A partir de entonces, el discurso sobre la *convivencia* escolar se ha extendido por diversos países de América Latina, con distintos niveles de adaptación y desarrollo. Por ejemplo, mientras en Argentina, este término se introdujo durante la transición democrática en la década de 1990 con el objeto de promover la democratización de las escuelas, en México es considerado aun como un tema emergente (Levinson y Berumen, 2007). (p.7)

Morin (1999) refiere que *“todo desarrollo verdaderamente humano significa desarrollo conjunto de las autonomías individuales, de las participaciones comunitarias y del sentido de pertenencia de la especie humana”* (p.53).

Según Megías (2011) señala que:

Los teóricos de la educación reconocen que el modelo del docente autoritario en las aulas conlleva a una situación inadecuada para garantizar el buen aprendizaje y desarrollo personal, social y emotivo de los alumnos. A pesar de todo, son muchas las escuelas que todavía funcionan desde la pedagogía tradicional, manteniendo estos modelos obsoletos, anticuados para las características socio-culturales del presente, contribuyendo de este modo a generar en los escolares: descontento, desmotivación, aburrimiento, alejamiento de la realidad escolar, rebeldía, rechazo hacia las normas escolares, etc. todo esto depara a su vez en un aumento de las situaciones disruptivas y de violencia en la escuela. (p.3)

Martínez (2002) sustenta que:

En definitiva, la convivencia en las I.E. no es todo lo deseable que se quisiera y así lo ponen de manifiesto los datos derivados de las investigaciones sobre violencia escolar. Realmente la escuela no es un lugar de encuentro donde se acoge, acepta y respeta al otro (al diferente), por el contrario, es un espacio delimitado por un muro en el que el alumno debe permanecer seis horas diarias y en el que el profesor debe velar por el mantenimiento del orden y garantizar un modelo de enseñanza adecuado a los alumnos. Todo esto unido al abandono de los padres de sus obligaciones educativas con los hijos, la desmotivación de los alumnos y la excesiva burocratización de las instituciones educativas, están contribuyendo al deterioro de clima escolar, donde los insultos, las amenazas, las peleas, el rechazo, la marginación, etc. se están convirtiendo en algo habitual y común. Con este panorama de conflictividad, indisciplina y violencia escolar que se manifiestan cada vez más frecuentemente en las instituciones educativas y en todos los niveles educativos, la vida escolar se vuelve incómoda para todos los miembros de la comunidad escolar y poco o nada adecuada para el buen desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Vivimos en una sociedad en crisis, donde los valores han sufrido transformaciones fundamentales en su orden, debido al constante cambio que sufre la sociedad invadiendo así las individualidades y no permitiéndoles desarrollar conductas que tiendan a bien común. Todas estas conductas eran adquiridas en el núcleo familiar pero como esta institución está en crisis, estoy convencida que la escuela es uno de los posibles lugares por donde comenzar nuevamente a inculcar estas conductas mutuas y de enriquecimiento personal para que luego sean multiplicadoras de tales actividades en el seno familiar y social.

Milán y Vega (2012) refieren que:

La evaluación del clima escolar es difícil, por ser una estructura multidimensional que puede ser aprehendida desde diversas perspectivas. Las relaciones sociales dentro de la clase constituyen un elemento sustancial y relevante para definir como positivo o problemático un clima de la clase. Este puede definirse como percepciones y sentimientos de bienestar dentro de la clase, con lazos recíprocos de apoyo y afecto entre compañeros, recibiendo aceptación y reconocimiento del

profesor, los cuales motivan a aceptar y asumir normas y valores que sustentan una convivencia pacífica y constructora de desarrollo personal y grupal. (p.17)

Ortega, Touriñán y Escámez (2006) afirman que:

En las instituciones educativas el aula de clase es, en primer lugar, un escenario en el que se desarrollan procesos de grupo en los cuales, los alumnos establecen contacto unos con otros y se comunican con vínculos de afecto, confianza y otras características que establecen una relación dinámica que modifica el ambiente en una relación recíproca y multidimensional que se desarrolla cotidianamente. También juegan un papel importante los padres de familia para mejorar su actuación respecto a la educación de sus hijos y comenzar a participar de forma activa e implicarse en la educación de éstos junto con la escuela. Lo positivo es su actividad e implicación, ya que una educación para la ciudadanía, al igual que la intervención en la mejora de la convivencia, y por ende el fortalecimiento del clima escolar, que sólo podrá llevarse a cabo desde la comunidad educativa, donde esté incluida y presente la familia.

Las instituciones educativas de la región Lambayeque no están exentas de esta dura realidad en que vivimos, el análisis del clima escolar se ve como un asunto de carácter social y pedagógico que gracias a un modelo de convivencia democrática se fortalecerá el clima escolar. En la Institución Educativa N° 10021 “San José” de Chiclayo, se observa que los estudiantes presentan, conflictos y ansiedades que pueden romper las relaciones en el grupo, se producen grescas entre ellos a veces dentro y fuera de las aulas, no respetan a los brigadieres y policías escolares, ni a las normas de convivencia, asimismo existen antagonismos, antipatías, mala comunicación, y falta de cooperación entre los estudiantes, en lo que respecta los padres de familias hay hogares disfuncionales, separados, donde se muestra el poco interés por el bienestar de sus hijos, entre otros problemas. Por parte de los docentes el desconocimiento de formas o modelos de convivencia democrática para trabajar con sus estudiantes y así poder lograr un buen clima escolar. Por ello considero la iniciativa de focalizar esta investigación en la aplicación de un modelo de convivencia democrática para fortalecer el clima escolar en los estudiantes de Cuarto Grado de Educación Primaria de la Institución Educativa N° 10021 “San José” – Chiclayo 2016. (p.42)

1.2. Formulación del problema

¿Cómo influye un modelo de convivencia democrática en el fortalecimiento del clima escolar en los estudiantes de Cuarto Grado de Educación Primaria de la Institución Educativa N° 10021 San José – Chiclayo 2016?

1.3. Justificación

Bush y Saltarelli (2000) sustentan que:

La razón que conduce al diseño y ejecución de la presente investigación es que el sistema educativo actual y la sociedad en general se enfrentan al enorme reto de mejorar el clima escolar en las aulas. Un adecuado clima escolar repercute muy positivamente en todos los aspectos relacionados con la escuela, el profesorado y el alumnado; inversamente, un clima escolar inadecuado contribuye a una disminución del rendimiento académico del alumno, influir negativamente en el adecuado desarrollo social del alumno, puede aumentar la desmotivación del profesorado, etc. La convivencia democrática puede contribuir de manera muy positiva a fortalecerlo, la cual debe ser abordada desde la escuela que se constituye en un ente formativo, donde juega un papel muy importante los docentes y la comunidad educativa en general.

Los maestros deben conocer en lo esencial, a sus estudiantes: tanto sus estados visibles como sus interioridades psíquicas. De este modo podrán canalizar sus inquietudes, aliviar sus pesares y represiones. Arguedas es claro al respecto: Un maestro no puede formar a sus niños, no puede ponerse en comunicación íntima, cariñosa con ellos, si no conoce lo más aproximadamente posible cómo es su espíritu. Considerando que en la construcción del Marco Curricular Nacional “Convivir, participar y deliberar para ejercer una ciudadanía democrática e intercultural” es un aprendizaje fundamental; la I.E., debe implementar un modelo para desarrollarlo pedagógicamente, tomando en cuenta el enfoque del ejercicio ciudadano en todos los espacios de la escuela y proyectarlo a la familia y la comunidad, porque es allí donde en el día a día se convive, se participa y se delibera sobre los asuntos públicos que afectan a todos. (p.7)

En este sentido la institución educativa N° 10021 San José se debe transformar en un espacio de convivencia en el que se interactúa democráticamente, buscando

construir una sociedad justa en la que los derechos humanos y el diálogo intercultural sean la base de toda interrelación. Una escuela donde es posible dialogar y deliberar con juicio crítico sobre asuntos públicos, donde las relaciones de convivencia parten de los valores con el genuino reconocimiento de los otros como legítimos otros, aceptando las diferencias y construyendo consensos. Una educación para la convivencia democrática y pacífica aspira a desarrollar en los estudiantes una disposición, una simpatía y un sentido hacia esta visión de vida, y además, desarrollar en ellos los valores que se requieren para la vida en común y así poder fortalecer el clima escolar en los estudiantes.

Con las razones expuestas en esta investigación las implicancias sociales son trascendentales ya que se pretende beneficiar en primer lugar a los estudiantes, pues debido a la práctica intensiva de convivencia democrática, va a mejorar sus conductas permitiéndole llevarse bien con sus compañeros de aula y de otras secciones, el clima escolar se verá favorecido por la presencia de menos conflictos estudiantiles. Los docentes también se verán beneficiados pues la convivencia será más atractiva y llevadera entre sus estudiantes, se limarán asperezas permitiendo un clima de trabajo saludable como consecuencia de la optimización de un buen clima escolar entre estudiantes de la I.E. N° 10021 San José - Chiclayo.

1.4. Antecedentes

Arévalo y Edmundo (2007) en su tesis:

“El clima escolar y niveles de interacción social; en estudiantes de nivel secundario del Colegio Claretiano de Trujillo”. Tesis para optar el Grado de Magíster en Educación en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, de tipo descriptivo y diseño correlacional, llegando a la siguiente conclusión:

Existen diferencias estadísticamente significativas entre los estudiantes del Colegio Claretiano de la ciudad de Trujillo, que son aceptados y rechazados en las áreas de afiliación, ayuda, tareas y claridad; siendo los aceptados más amistosos, consideran que es importante el apoyo y la ayuda y disfrutan trabajando en equipo; del mismo modo visualizan con una mejor actitud la figura del maestro, respecto a los rechazados; en tanto que éstos últimos se inclinan más por la culminación de tareas

procurando destacar mejor en el estudio; sin embargo, parecen mostrarse más reacios al cumplimiento de las normas de convivencia, que los aceptados. (p.98)

El estudio de investigación precitado proporciona los lineamientos para diseñar el presente trabajo de investigación contribuyendo en la medida a que conlleve al desarrollo de las actitudes personales positivas y una convivencia democrática para fortalecer el clima escolar en las estudiantes del Cuarto Grado de la Institución Educativa N° 10021 San José de Chiclayo.

Castro (2012) manifiesta en su tesis:

“Percepción del clima escolar en estudiantes del cuarto al sexto de primaria de una institución educativa del Calló”, tesis de grado para obtener el grado de magister en educación con mención en Psicopedagogía de la infancia en la Universidad San Ignacio de Loyola, este estudio es de tipo descriptivo y el diseño utilizado es el descriptivo simple. Los participantes son 230 estudiantes, entre varones y mujeres, de cuarto, quinto y sexto grado de educación primaria. Se aplicó el Cuestionario de Evaluación del Clima Escolar en escuelas primarias, propuesto por Gutiérrez (2007) adaptado por Castro (2011), el cual fue validado por criterio de jueces y cuenta con un alto coeficiente de confiabilidad.

Los resultados comprueban que los estudiantes de cuarto, quinto y sexto grado de primaria de una institución educativa del Callao presentaron un nivel intermedio en la percepción del clima escolar. Según el autor, es evidente que en la percepción del clima escolar los estudiantes están en un nivel intermedio por lo que mi propuesta apunta a aplicar un modelo de convivencia democrática para fortalecer el clima escolar y por ende elevar el nivel de logro en dicha área. (p.10)

Según Milán y Vega (2012) refieren que:

En su tesis: “*Clima escolar y su relación con la calidad educativa en la I.E N° 3043 “Ramón Castilla” de San Martín de Porres, 2009*”, tesis para obtener el grado de magister en educación con mención en docencia y gestión educativa en la Universidad Cesar Vallejo, concluyeron lo siguiente: Luego de la recolección y procesamiento de datos, se contrastó la hipótesis mediante la Prueba Chi Cuadrado, y se llegó a la siguiente conclusión:

Existe una relación significativa entre el clima escolar y la relevancia en la Institución Educativa N° 3043 “Ramón Castilla” de San Martín de Porres, 2009, significando que existe relación entre los contextos interpersonales, regulativo, instruccional e imaginativo del clima escolar y la relevancia, eficacia, pertinencia y equidad de la calidad educativa. La presente investigación contribuye con el estudio realizado en la medida que presentan resultados que determinan la influencia del clima escolar y su relevancia en la institución educativa, coincidentemente mi propuesta apunta a fortalecer el clima escolar en el aula de la I.E. N° 10021 “San José” de Chiclayo. (p.101)

1.5. Objetivos

1.5.1. Objetivo general

Demostrar que la aplicación de un modelo de convivencia democrática contribuye a fortalecer el clima escolar en los estudiantes de Cuarto Grado de Educación Primaria de la Institución Educativa N° 10021 San José – Chiclayo 2016.

1.5.2. Objetivos específicos

- ✓ Diagnosticar mediante un pre test el nivel del clima escolar en los estudiantes de Cuarto Grado de Educación Primaria de la Institución Educativa N° 10021 San José - Chiclayo.
- ✓ Diseñar y aplicar el modelo de convivencia democrática en los estudiantes de Cuarto Grado de Educación Primaria de la Institución Educativa N° 10021 San José – Chiclayo.
- ✓ Validar el modelo de convivencia democrática para fortalecer el clima escolar en los estudiantes de Cuarto Grado de Educación Primaria de la Institución Educativa N° 10021 San José – Chiclayo.
- ✓ Evaluar mediante un post test el nivel de mejora del clima escolar en los estudiantes de Cuarto Grado de Educación Primaria de la Institución Educativa N° 10021 San José - Chiclayo.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

CAPITULO II: MARCO TEÓRICO

2.1. Modelo de convivencia democrática

2.1.1. Fundamentos teóricos del modelo de convivencia democrática

2.1.1.1. Teoría del aprendizaje social de Albert Bandura

En esta teoría lo que la persona asimila, lo hace por observación e imitación. Las personas observan a otras y establecen imágenes naturales de los comportamientos y resultados. Los modelos que presentan los medios influyen en la integración que los niños hacen de ellos en sus propias conductas, se produce el aprendizaje vicario cuando una persona (que aprende), observa el comportamiento de alguien más (modelo) y sus consecuencias (premio o castigo). Para que el aprendizaje sea efectivo tiene que cumplir varias condiciones:

- ✓ El que aprende tiene que observar el modelo cuando se lleva a cabo el comportamiento.
- ✓ El que aprende debe percibir con exactitud el comportamiento del modelo.
- ✓ El que aprende tiene que recordar el comportamiento del modelo.
- ✓ El que aprende necesita contar con las habilidades y las capacidades necesarias para realizar el comportamiento.
- ✓ El que aprende debe observar que el modelo recibe recompensa por el comportamiento.

Pascual (2009) refiere que:

Albert Bandura ha elaborado una teoría del aprendizaje en la que a partir de los conceptos de refuerzos y observación ha ido concediendo más importancia a los procesos mentales internos (cognitivos) así como la interacción del sujeto con los demás. Bandura acepta que los humanos adquieren destrezas y conductas de modo operante e instrumental, rechazando así que nuestros aprendizajes se realicen, según el modelo conductista. Pone de relieve cómo, entre la observación y la imitación, intervienen factores cognitivos que ayudan al sujeto a decidir si lo observado se imita o no. La observación e imitación en los niños pequeños toman

como modelo a los padres, educadores, amigos y hasta los héroes de televisión. La expresión “factores cognitivos” se refiere a la capacidad de reflexión y simbolización así como a la prevención de consecuencias basadas en procesos de comparación, generalización y auto evaluación. En definitiva el comportamiento depende del ambiente así como de los factores personales (motivación, atención, retención y producción motora). (p.2)

Bandura (1982) estudia:

El aprendizaje a través de la observación y el autocontrol y da una importancia relevante al papel que juegan los medios y observa por ejemplo, como aquellos que tienen un carácter agresivo aumenta la propensión a la agresividad e incluso conducen a que las personalidades violentas de la ficción audiovisual puede aparecer como modelos de referencia efectos que se acentúan en etapas de observación cognitiva social tan intensa como en la infancia y la juventud, de allí Bandura acepta que los humanos adquieran destrezas y conductas de modo operante e instrumental rechazando así que nuestro aprendizaje se realice según el modelo conductista, intervienen factores cognitivos que ayudan al sujeto a decidir si lo observado se imita o no. Los factores que se puede atribuir a esta teoría son: Aprendizaje vicario, autocontrol y auto eficiencia.

El aprendizaje por observación y modelo. Lo hizo a partir de una película de uno de sus estudiantes donde un joven estudiante solo pegaba a un muñeco. El joven pegaba al muñeco, gritando “estúpido. Y varias frases agresivas. Bandura enseñó esta película a un grupo de niños de guardería. Posteriormente se les dejó jugar a los niños a solas con el muñeco los observadores pudieron notar que los niños actuaban de igual forma que el joven de la película. Que dice, dado que la mayor parte de la gente aprende lo que hace a través de la observación e imitación. Los modelos que presentan los medios influyen en la integración que los niños hacen de ellos en sus propias conductas. (p.78)

Pascual (2009) sostiene ciertos pasos:

Atención. Si vas a aprender algo, necesitas estar prestando atención de la misma manera, todo aquello que suponga un freno en la atención el aprendizaje no será significativo.

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

Reproducción. Podemos decir que estamos soñando despiertos. Debemos traducir las imágenes o descripciones al comportamiento actual. Por lo tanto, lo primero de lo que debemos ser capaces es de reproducir el comportamiento. Puedo pasarme todo un día viendo a un patinador olímpico haciendo su trabajo y no seré capaz de reproducir sus saltos, ya que ¡no sé nada de patinar! Por otra parte, si pudiera patinar, mi demostración de hecho mejoraría si observo a patinadores mejores que yo.

Motivación. Aun con todo esto, todavía no haremos nada a menos que estemos motivados a imitar; es decir, a menos que tengamos buenas razones para hacerlo. Bandura menciona un número de motivos.

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

Bandura (1993) sustenta que:

Como la mayoría de los conductistas clásicos, el castigo en sus diferentes formas no funciona tan bien como el refuerzo y, de hecho, tiene la tendencia a volverse contra nosotros. No hay un método como receta de cocina, en cambio, si hay una variedad de estrategias a ser aplicadas por el maestro, con la seguridad de mejoría en el control de su clase. Los buenos maestros dicen tener ojos detrás de la cabeza y estar alerta a lo que ocurre en la clase, este último aspecto es considerado por ello primordial. El propósito de planificación en la disciplina consiste en prevenir y en lo posible evitar comportamientos inadecuados en los estudiantes durante el proceso instruccional. Es responsabilidad del profesor prevenir y tratar con efectividad a los estudiantes con mala conducta, así mismo estos deben obtener ayuda si los problemas de comportamiento son persistentes. Por consiguiente los estudiantes de la I.E. N° 10021 “San José” de Chiclayo tienen que asumir patrones

sociales con el propósito de interactuar de mejor manera con sus pares y potenciar una convivencia democrática para fortalecer el clima escolar. (p.54)

2.1.1.2. Teoría Socio Cultural de Vygotsky

Vygotsky (2009) indica que:

La teoría sociocultural o histórico cultural constituye un enfoque epistemológico que promueve de forma consecuente el desarrollo de todos sus miembros mediante una inserción social consciente de éstos como sujetos de la historia, centrándose de manera fundamental, en el desarrollo integral de la personalidad, sustento de la más eficiente y eficaz teoría de la enseñanza que se desarrolla en un espacio y en un tiempo concretos, en el cual los hombres que han desarrollado una formación histórica y cultural determinada en la propia actividad de producción y transformación de la realidad objetiva interactúan de manera armónica en una unidad de intereses con el propósito de transformarla en aras de su propio beneficio y del bienestar de la colectividad.

Existen dos tipos de funciones mentales: las inferiores y las superiores; las primeras de las cuales son aquellas con las que nacemos, son las funciones naturales y están determinadas genéticamente. El comportamiento derivado de éstas es limitado, está condicionado por lo que podemos hacer. Estas funciones nos limitan en nuestro comportamiento a una reacción o respuesta al ambiente. Las funciones mentales superiores se adquieren y se desarrollan a través de la interacción social; puesto que el individuo se encuentra en una sociedad específica con una cultura concreta. Estas funciones se encuentran determinadas por la forma de ser de esa sociedad y son mediadas culturalmente.

El comportamiento derivado de las funciones mentales superiores está abierto a mayores posibilidades. Las funciones mentales superiores se desarrollan y aparecen en dos momentos: en un primer momento se manifiestan en el ámbito social y en un segundo momento en el ámbito individual. La atención, la memoria, la formulación de conceptos son primero un fenómeno social y después progresivamente se transforman en una propiedad del individuo. (p.7)

Según Bodrova y Debora (2005) refieren que:

Para Vygotsky, el contexto social influye en el aprendizaje más que las actitudes y las creencias; tiene una profunda influencia en cómo se piensa y en lo que se piensa. El contexto forma parte del proceso de desarrollo y, en tanto tal, moldea los procesos cognitivos. (...) el contexto social debe ser considerado en diversos niveles: 1.- El nivel interactivo inmediato, constituido por el (los) individuos con quien (es) el niño interactúa en esos momentos. El nivel estructural, constituido por las estructuras sociales que influyen en el niño, tales como la familia y la escuela. 3.- El nivel cultural o social general, constituido por la sociedad en general, como el lenguaje, el sistema numérico y la tecnología. (p.48)

Martínez (2008) sostiene que:

La influencia del contexto es determinante en el desarrollo del niño; por ejemplo: un niño que crece en un medio rural, donde sus relaciones solo se concretan a los vínculos familiares va a tener un desarrollo diferente a aquel que esté rodeado por ambientes culturales más propicios. El niño del medio rural desarrollará más rápido su dominio corporal y conocimientos del campo; el del medio urbano tendrá mayor acercamiento a aspectos culturales y tecnológicos. (parr.8)

Sánchez y Bonals (2005) señalan que:

La inteligencia se desarrolla gracias a ciertos instrumentos o herramientas psicológicas que se encuentran en el entorno del sujeto, entre los cuales el lenguaje se considera como herramienta fundamental, plantea la teoría socio cultural basado en una permanente internalización, cultural científica, tecnológica valorativa, etc. En ese sentido, el lenguaje es el principal mediador en la formación y en el desarrollo de las funciones psicológicas superiores. Constituye un sistema simbólico, elaborado en el curso de la historia social del hombre, que organiza los signos en estructuras complejas permitiendo, por ejemplo, nombrar objetos, destacar sus calidades y establecer relaciones entre los propios objetos. (p.9)

A) Relación entre desarrollo y aprendizaje

Bueno y Castanedo, (1998) afirman que:

Los conceptos más significativos de la teoría de Vygotsky, son el desarrollo y el aprendizaje. El desarrollo es concebido como “un proceso dialéctico complejo, caracterizado por la periodicidad y la irregularidad en el desarrollo de las distintas funciones, metamorfosis o transformaciones cualitativas de una forma en otra, la internalización de factores internos y externos y ciertos procesos adaptativos”. Esto quiere decir que no es una acumulación de cambios unitarios, sino que es un cambio evolutivo y revolucionario en donde el individuo va adquiriendo cierta habilidad para controlar y dirigir su propia conducta a partir de nuevos sistemas funcionales.

El aprendizaje “encierra una disposición intelectual que posibilita la transferencia de los principios descubiertos al resolver una tarea o una serie de distintas tareas”. Por lo tanto, es considerado como una serie de procesos evolutivos, que suceden en el interior del individuo y que presuponen una naturaleza social específica a través de la cual los niños se incluyen a la vida intelectual de las personas a su alrededor, lo que significa que el factor social juega un papel imprescindible en el aprendizaje.

En consecuencia, el proceso de desarrollo, según el autor, se elabora dentro de un marco histórico, sociocultural y por medio de procesos instrumentales. Histórico, porque entiende que todo individuo depende de los procesos sociales y políticos, y que su evolución estará marcada por la evolución de todo el género humano; el producto de su desarrollo estará determinado por el medio social en que se desenvuelve. (p.66)

Martínez (2008) sostiene que:

Para Vygotsky el pensamiento del niño se va estructurando de forma gradual, la maduración influye en que el niño pueda hacer ciertas cosas o no, por lo que él consideraba que hay requisitos de maduración para poder determinar ciertos logros cognitivos, pero que no necesariamente la maduración determine totalmente el desarrollo. No solo el desarrollo puede afectar el aprendizaje, sino que el aprendizaje puede afectar el desarrollo. Todo depende de las relaciones existentes entre el niño y su entorno, por ello debe de considerarse el nivel de avance del niño, pero también presentarle información que siga propiciándole el avance en sus desarrollo. (parr.9)

B) ¿Qué es la zona de desarrollo próximo (ZDP)?

Bueno y Castanedo (1998) afirman que:

La zona de desarrollo próximo, es una de las ideas más difundidas de Vygotsky. Dicha idea tiene que ver con la relación entre el aprendizaje del educando y la relación de este con su entorno. Si bien el educando puede resolver ciertas dificultades por sí solo y sin la ayuda de los demás (Zona de desarrollo real: ZDR), sin embargo, existen otras dificultades frente a las cuales el educando, no puede actuar por sí solo, sino que para resolverlas necesita de la ayuda externa, que puede ser un compañero de mayor desarrollo, el docente u otros adultos. (p.67)

La zona de desarrollo próximo es la distancia entre el nivel real de desarrollo determinado por la capacidad de resolver problemas de forma independiente, y el nivel de desarrollo potencial determinado a través de la resolución de problemas con la colaboración de un compañero más capaz o con la guía de un adulto. Si bien el alumno necesita el apoyo y orientación para situarse en la ZDP, esa ayuda u orientación se reducirá en la medida que el alumno controle por sí mismo la situación, la misma que pasará a formar parte de la zona de desarrollo real (ZDR). Pero para que el alumno alcance ese nivel de dominio y control de su ZDP, necesita que el docente dé las estrategias y herramientas necesarias. (p.68)

Por ejemplo tienen problemas para determinar las ideas fundamentales de un texto, y por consiguiente, tampoco pueden elaborar conceptual. Estas dificultades no lo pueden resolver los estudiantes por sí solos, forman parte de su ZDP, se necesita aquí de la intervención del docente que debe de proporcionar los instrumentos que les permitan solucionar esos problemas. En este caso les dotará de técnicas de lectura, les orientará sobre la noción de concepto y su jerarquización de mapas conceptuales, etc. Poco a poco los estudiantes irán dominando estas herramientas y llegará el momento en que podrán desempeñarse solos sin la ayuda del docente.

La identificación de la zona de desarrollo próximo de los estudiantes, nos va a permitir determinar las necesidades de aprendizaje de los mismos, y a la vez, seleccionar las herramientas más apropiadas que pueden ser estrategias, modelos, técnicas, frases de inicio, retroalimentación, etc. Vygotsky nos dibuja un alumno que sólo puede ser entendido si se entiende su contexto cultural, un alumno puede

entender la realidad si es capaz de utilizar el legado cultural que le ofrecen los adultos. (p.73)

Según Wolfock (1999) manifiesta que:

La zona de desarrollo próximo es el área en la que el estudiante no puede resolver por sí mismo un problema, pero que lo hace si recibe la orientación de un adulto (profesor) o la colaboración de un compañero más avanzado. (p.49)

Es importante una transformación en las maneras o modos de llevar a cabo una sesión de clase de los maestros del nivel primaria de la I.E. N° 10021 "San José"; ya que son ellos los más indicados para que ayuden a sus educandos a pasar de un nivel de conocimiento a otro, de manera consecuente, los estudiantes puedan seguir mejorando su convivencia en el aula y puedan desarrollar todas sus potencialidades para un buen aprendizaje. Puesto que el conocimiento se da en interacción social es muy importante implementar un modelo de convivencia democrática a fin de contribuir a un adecuado fortalecimiento del clima escolar entre los estudiantes Sanjosefinos.

2.1.2. Enfoques o teorías curriculares de la convivencia democrática

Carbajal (2013) precisa que:

A partir de una revisión de la literatura sobre convivencia escolar, se distinguen dos enfoques distintos sobre este concepto. A pesar de que ambos planteamientos consideran a la convivencia como pilar básico de la calidad educativa y reconocen la importancia de la participación democrática, en un análisis más detallado se observa que una perspectiva muestra un **enfoque restringido**, mientras que la otra presenta un **enfoque amplio**. El concepto restringido de la convivencia se centra básicamente en torno a la disminución de los niveles de violencia escolar, enfatizando el control de los comportamientos agresivos de los estudiantes. En contraste, la segunda perspectiva de la convivencia escolar incorpora una visión mucho más amplia, integrando las relaciones democráticas (institucionales, culturales e interpersonales) y las estructuras de participación como elementos esenciales para la construcción y consolidación de la paz. Esta última perspectiva responde al concepto de convivencia democrática. (p.15)

Gladden (2002), Harris (2004) y Vaandering (2010) refieren que:

Investigadores en los campos de educación para la paz y de educación para la democracia advierten que una orientación restringida de la prevención de la violencia escolar refuerza el supuesto de que los estudiantes, como individuos, son los responsables de la violencia en la escuela. Soslayando la forma en que las prácticas escolares e interacciones cotidianas, así como la organización escolar, la reproducen o la exacerban. Por ejemplo, la competencia intensa, la exclusión, la desvinculación y las prácticas jerárquicas autoritarias, son en sí mismas formas de violencia estructural que generan violencia directa en las escuelas. Asimismo, este enfoque restringido corre el riesgo de reducir el papel de la convivencia al de un factor técnico asociado al aprendizaje, lo que a su vez refleja una noción limitada de la calidad de la educación, centrada en los logros académicos individuales y que deja de lado los aprendizajes sociales significativos que surgen a partir de la convivencia cotidiana. (p.16)

Galtung (1969) y Lederach (1995) infieren que:

La segunda perspectiva, mucho más amplia, concibe la convivencia como un elemento clave de la paz positiva. La paz positiva no sólo evita la intensificación de los conflictos sino que aborda sus raíces estructurales, tales como la distribución inequitativa del poder y de los recursos, lo que implica revertir la injusticia y asegurar que todos los sujetos tengan los medios para participar en el desarrollo de su propia sociedad. Así planteada, la convivencia, orientada hacia un concepto positivo de la paz, se concibe como democrática; es decir, presupone la construcción de relaciones interpersonales, institucionales y culturales justas y duraderas que ofrezcan a todos y cada uno de los estudiantes un acceso equitativo a la educación de calidad.

Este enfoque amplio y sistémico de la convivencia democrática reemplaza el concepto limitado de una convivencia orientada hacia la paz negativa, para hacer énfasis en la paz positiva. En otras palabras, en lugar de concentrarse en controlar el comportamiento agresivo de los estudiantes (paz negativa), la perspectiva se amplía para incluir la transformación de las prácticas en el aula y en la escuela con el objeto de construir comunidades justas, incluyentes y democráticas (paz positiva). (p.17)

Dewey (1930) se plantea que:

Cómo capacitar a los jóvenes “*para compartir una vida en común*” y cuál sería la forma más eficaz para lograr este objetivo en una sociedad compleja. En ellas – afirma – no es posible que jóvenes y niños aprendan directamente a través de la participación en las actividades de los adultos. Por eso surgen las *instituciones intencionadas*, para adiestrar al joven de tal forma que pueda llegar a ser un miembro adulto capaz de participar en su comunidad, en posesión de todos los recursos y adquisiciones para desenvolverse en una sociedad compleja. Distingue las sociedades estáticas de las progresivas. A las primeras, para alcanzar su fin les resulta suficiente mantener las costumbres. En las progresivas, se espera que la educación sea capaz de “*ordenar las experiencias del joven para que, en lugar de reproducir los hábitos corrientes, se formen otros hábitos mejores, y, de ese modo, la futura sociedad de los adultos sea una mejora de la suya*”. (p.18)

Una educación para la convivencia democrática y pacífica aspira a desarrollar en los estudiantes una disposición, una simpatía y un sentido hacia esta visión de vida, y además, debe entrenarlos para desarrollar en ellos las habilidades que se requieren para la vida en común. Plantea la complejidad que supone desarrollar en el alumno este tipo de creencias y aspiraciones altruistas. Éstas, al no ser entidades físicas, no pueden insertarse físicamente en los sujetos, lo que plantea la pregunta acerca de cómo comunicar estas creencias y aspiraciones a los estudiantes para que sean asimiladas por ellos. Para Dewey es la acción del ambiente la que lleva al niño y joven a privilegiar determinadas opciones que le parecen más atractivas. Por esto plantea que las creencias y aspiraciones que forman parte del objetivo de compartir una vida en común, deben ser facilitadas en su desarrollo por un entorno favorable, en el que tales creencias tengan un sentido susceptible de ser experimentado en forma significativa por el educando. (p.19)

Ahora bien, la demanda social por la formación en valores que se le hace a la escuela ha sido asumida de muy distintas maneras. Posiblemente la más antigua es la instruccional, puesto que la escuela tiende a generalizar aquello que hace tradicionalmente: la entrega de conocimientos de alguien que sabe a otro que no sabe y aprende. Este modelo asume que el conocer y hablar acerca de determinados valores dará lugar a un accionar basado en valores. Al respecto, Dewey sostiene que las actitudes y valores no se pueden inocular, puesto que son propuestas que deben tener sentido para quienes participan en el proceso

educativo. No basta conocer el significado de algo para apropiárselo e integrarlo a la propia identidad. (p.19)

Hirnas (2008) menciona que:

En efecto, el **“Enfoque experiencial o de inmersión en la construcción de la convivencia”** de Kohlberg (1981) propone la creación de escuelas que actúan como “comunidades justas”. Se basa en la creencia que los valores no se aprenden de la misma manera como un conocimiento, sino que las personas se apropian de éstos a través de la construcción de vínculos de sentido a partir de experiencias pertinentes. Por ello, el espacio formativo más importante es el de la convivencia, pues allí se ejercen y experimentan de manera significativa los valores. A su vez, se plantea que la formación de valores tiene sentido en la medida que se expresen en una forma de vivir, abarcando por lo tanto dimensiones cognitivas, afectivas y comportamentales. De esto se desprende que los valores deben ser ejercidos por medio de habilidades y competencias a aprender y desarrollar.

En los últimos años se han desarrollado enfoques que buscan ofrecer una visión integradora del desarrollo moral, uniendo tanto aspectos cognitivos como socioafectivos que se concretan en actuaciones morales coherentes con ellos, como es el modelo de “construcción de la personalidad moral”. Este modelo considera que es posible hallar algunos criterios universalizables, una ética de mínimos, a partir de la cual se pueda establecer un diálogo, en el que sea posible encontrar soluciones a los diferentes conflictos morales con los que inevitablemente los seres humanos se van encontrando. Un presupuesto de esta propuesta es la convicción de que la formación moral del educando no debe ser un planteamiento impuesto, ni una aceptación de situaciones establecidas, sino que cada uno debe construir su propia personalidad moral, pero en colaboración con los demás, recogiendo del pasado lo que éste aporta de valioso. (p.15)

Nucci (2001) refiere que:

La construcción del sí mismo moral implica la integración de afectos, razonamiento moral e identidad personal. En su crecimiento y desarrollo la escuela debiera proveer de un clima de predictibilidad, confianza, calidez emocional y reciprocidad que les permita fortalecer la creencia en la “buena voluntad”. Es decir, se debiera

consolidar en la escuela una atmósfera positiva, que implica: una disciplina escolar formativa (constructivista, para el desarrollo) que apoya y crea una relación de sentido para que los estudiantes actúen de acuerdo a lo que es moralmente correcto y socialmente apropiado.

Según el Minedu (2016) afirma que:

El enfoque de derechos parte por reconocer a los estudiantes como sujetos de derechos y no como objetos de cuidado, es decir, como personas con capacidad de defender y exigir sus derechos legalmente reconocidos. Asimismo, reconocer que son ciudadanos con deberes que participan del mundo social propiciando la vida en democracia. Este enfoque promueve la consolidación de la democracia que vive el país, contribuyendo a la promoción de las libertades individuales, los derechos colectivos de los pueblos y la participación en asuntos públicos; a fortalecer la convivencia y transparencia en las instituciones educativas; a reducir las situaciones de inequidad y procurar la resolución pacífica de los conflictos. (p.13)

Maturana (1987) afirma que:

(...) el vivir transcurre constitutivamente como una historia de cambios estructurales en la que se conserva la congruencia entre el ser vivo y el medio, y en la que, por ende, el medio cambia junto con el organismo que contiene. En otras palabras, *organismo y medio se gatillan* mutuamente cambios estructurales bajo los cuales permanecen recíprocamente congruentes (...). Sólo si yo cambio, cambia mi circunstancia, y mi circunstancia cambia sólo si yo cambio. Desde este punto de vista de la ecología del desarrollo, el funcionamiento efectivo del proceso de crianza en la familia y en otros entornos, requiere del establecimiento de patrones de intercambio de información, una comunicación en doble vía, una acomodación mutua, y una mutua confianza entre los principales entornos en los que los padres y los niños y las niñas viven. (p.97)

Tener una mirada integral, ***el enfoque ambientalista de la psicología del desarrollo humano*** centra la atención hacia el medio ambiente de la persona en desarrollo y en particular a la interacción con su entorno. En este marco, nos es útil la teoría de la ecología del desarrollo propuesta por Bronfenbrenner en la que se concibe al desarrollo como una progresiva acomodación mutua entre un ser

humano activo en desarrollo y las propiedades cambiantes de los entornos inmediatos en los que vive. Este enfoque nos ofrece una perspectiva dinámica sobre el proceso mediante el cual, el individuo se apropia de las pautas y modelos sociales predominantes en su cultura al mismo tiempo que las recrea y transforma.

Según Linares (2007) refiere que:

El **enfoque ecologista** considera a la persona en desarrollo como una entidad creciente, dinámica, que se va adentrando progresivamente al medio en el que vive, a la vez que lo va transformando. Al mismo tiempo se concibe al medio ambiente como un entorno cambiante y cambiante que influye sobre la persona. Se habla entonces de un proceso de acomodación mutua, en una interacción bidireccional que se da entre el ambiente y la persona. (p.3)

Eisner (1994) sostiene que:

A su vez, los enfoques teóricos mencionados anteriormente abordan de manera distinta tres facetas del currículum en las escuelas: **el currículum explícito, el implícito y el nulo**. El **currículum explícito** se refiere al contenido académico de los programas. El **implícito** atañe a los procesos de aprendizaje que se generan a partir de la forma en que las aulas y las escuelas están organizadas; a sus características físicas; a las relaciones de poder; a los métodos disciplinarios; así como a los valores no verbalizados inmersos en el contenido académico, en los procesos pedagógicos y en las relaciones cotidianas. Finalmente, el **currículum nulo** se refiere al contenido que es evadido o excluido del currículum explícito; por ejemplo, las relaciones afectivas, las cuales son consideradas como un elemento importante en la convivencia escolar, están ausentes en casi todo el currículum explícito tradicional. (p.79)

Marsh y Willis (1995), Pinar (1988) refieren que:

El currículum se entiende como un conjunto de saberes, habilidades, normas, pedagogías y estándares que conllevan una carga valoral, que son construidos culturalmente y situados históricamente. A pesar de que existen tantas concepciones de currículum como supuestos existen sobre el papel que la educación debe desempeñar en la sociedad, en la literatura se identifican tres

grandes tipos de teorías curriculares: las teorías de la **eficiencia-social**, con Franklin Bobbit y Ralph Tyler como representantes emblemáticos; el **enfoque curricular progresista** orientado hacia las necesidades sociales y centrado en los estudiantes, donde destaca John Dewey; y la llamada **perspectiva crítica** de la teoría curricular, en donde Paulo Freire se erige como una de las figuras con mayor influencia. (p.206)

En contraste, la convivencia democrática no es un contenido adicional, sino una transformación del currículum. El concepto de convivencia democrática se nutre principalmente de dos perspectivas teóricas distintas: del **currículum progresista**, centrado en los estudiantes y en las necesidades sociales, y en las **teorías curriculares críticas**. Las teorías progresistas del currículum se sustentan en la premisa de que las experiencias sociales de los estudiantes(as) deben ser el punto de partida para desarrollar el contenido curricular a fin de mejorar a la sociedad (Dewey, 1966). Las teorías críticas, por su parte, se enfocan en evidenciar y transformar las desigualdades sociales haciendo que los estudiantes examinen colectivamente las ideologías implícitas y las dinámicas de poder insertas en el currículum explícito y el implícito (oculto). (p.207)

Hevia (2006) sostiene que:

En este sentido, lo que los estudiantes aprenden a través de los contenidos académicos es tan importante como la manera en que lo aprenden. De esta forma, las relaciones afectivas dentro del aula se convierten en un elemento central tanto del currículo explícito como del implícito con el objetivo de promover el progreso y desarrollo común. (p.72)

Fierro (2009) sustenta que:

La bibliografía que aborda la convivencia democrática menciona dos conceptos medulares: la idea de Dewey (1996) de construir en las escuelas comunidades democráticas que promuevan el crecimiento humano y las habilidades ciudadanas, y el concepto de Freire (1970) de praxis como una acción de reflexión educativa que finalmente culminará en la erradicación de la opresión y en la construcción de relaciones estructurales más equitativas. Las teorías educativas de Dewey y Freire tienen principalmente dos aspectos en común: por una parte el fomento de la

comunicación abierta a través del diálogo respetuoso, y por otra la deliberación crítica y la acción dirigidas a la transformación de los obstáculos que se interponen en la realización personal. En otras palabras, Dewey y Freire convergen en el desarrollo de una educación para la ciudadanía crítica. (p.170)

Shyman (2011) sostiene que:

Si bien existen importantes coincidencias entre Dewey y Freire, también hay diferencias sustanciales. Una de las más relevantes es el hecho de que el interés prioritario de Dewey estaba centrado en mejorar una sociedad que, de entrada, ya se asumía como liberal y democrática, como la de Estados Unidos. Por su parte, Freire señalaba la necesidad de transformar de raíz las relaciones de poder fuertemente autoritarias y desiguales, como las que existen en América Latina, eliminando la opresión y construyendo la democracia desde sus propios cimientos. Por tanto, si bien las teorías de Dewey y Freire han dado un sólido sustento al concepto de convivencia democrática, es necesario reconceptualizarlo con el objeto de dar cabida a la diversidad. El reconocimiento de la diversidad existente entre estudiantes, así como entre docentes, abriría nuevos horizontes para un trato más equitativo y, por tanto, para la plena construcción de una paz positiva en aulas y escuelas. Para tal propósito, esta investigación realizada en la institución educativa Nº 10021 San José, se propone integrar al concepto de convivencia democrática las teorías de educación para la justicia social. (p.138)

Carbajal (2013) sustenta que:

La educación para la justicia social se fundamenta tanto en las contribuciones teóricas de Dewey (1966) y Freire (1970) como en las nuevas pedagogías que reconocen las diferencias culturales, la fluctuación del estatus social y la intersección de múltiples identidades, tanto en estudiantes como en docentes. Aunque se ha definido de varias formas y aun se le considera como un concepto sub-teorizado, la educación para la justicia social puede definirse como el conjunto de pedagogías promotoras de procesos de reflexión consciente, destinadas a promover la equidad en y entre grupos con distintas y múltiples identidades, así como a promover la acción social encaminada a erradicar la opresión y las causas estructurales que la sustentan. (p.20)

North (2006) indica que:

Hay tres características principales de la educación para la justicia social, presentadas por North, que están profundamente relacionadas con la *convivencia democrática*: 1) construir comunidades afectuosas, solidarias y seguras; 2) promover un diálogo continuo entre las distintas identidades; y 3) identificar y trastocar la cultura de poder (Delpit, 1988) que sustenta las prácticas autoritarias y excluyentes que prevalecen en las escuelas (p.519)

Díaz-Aguado (2002) indica que:

La teoría y práctica de la convivencia democrática, desde una perspectiva de educación para la justicia social, implica incorporar prácticas equitativas y participativas que contribuyan a construir y sustentar una cultura de paz positiva en el salón de clases. Por ejemplo, ciertos tipos de prácticas pedagógicas dialógicas estimulan la participación y empoderamiento de los estudiantes. Las pedagogías de equidad promueven formas específicas de interacción cooperativa que reducen la inequidad en el estatus y aumentan la calidez humana entre estudiantes con perfiles diversos. Una pedagogía receptiva a las diferencias culturales también puede propiciar la construcción de relaciones positivas entre estudiante-estudiante, estudiante-maestro y estudiante-currículo. Ciertas prácticas de manejo de la disciplina y de los conflictos están enfocadas a (re)construir las relaciones democráticas en vez de sancionar. (p.58)

2.1.3. Definición del modelo de convivencia democrática

Según la UNESCO (2008) refiere que:

El modelo de convivencia democrática es el conjunto de relaciones interpersonales que se establece entre los integrantes de la comunidad educativa, caracterizadas por el respeto a los derechos de los demás, la aceptación de normas consensuadas y la solución pacífica de los conflictos; favoreciendo un estilo de vida democrático, ético y la formación ciudadana de los estudiantes. ¿Qué supone hablar de una educación para la democracia y la paz? Supone la construcción de una experiencia escolar formativa para desarrollar valores, actitudes y habilidades socio-emocionales y éticas que sustentan una convivencia social donde todos participan,

comparten y se desarrollan plenamente. También supone una educación capaz de incluir de manera pertinente a una amplia gama de estudiantes tradicionalmente excluidos, que comienzan a ser tenidos en cuenta en la escuela, desde el punto de vista de la responsabilidad por su desarrollo. (p.11)

Hirmas y Eroles (2008) señalan que *“la convivencia escolar, es democrática porque promueve prácticas basadas en procesos de reflexión compartida y generación de acuerdos, donde se incentiva la comunicación afectiva de sus integrantes, en especial la de los estudiantes”*. (p.59)

Minedu (2012) refiere que:

Del Texto extraído o en base al Documento de Consulta N° 02. Escuela Marca Perú: Un Modelo de pertinencia y calidad. Despacho Ministerial. Ministerio de Educación. Marzo 2012. En la convivencia cotidiana, en la institución, en el aula y entre todos sus miembros. La convivencia es grata, inclusiva, estimulante, que acoge a todos los estudiantes, y propicia permanentemente la colaboración mutua: relaciones interpersonales inclusivas, acogedoras, respetuosas y de colaboración mutua; docentes y directivos demuestran altas expectativas en las capacidades de todos los estudiantes generando confianza y compromiso con los aprendizajes; estudiantes se relacionan aceptando y valorando las diferencias y la solución democrática de conflictos. El Estado Peruano ha determinado que la finalidad de la Convivencia Democrática en la I.E. es: “propiciar procesos de democratización en las relaciones entre los integrantes de una cultura de paz y equidad entre las personas, contribuyendo de este modo a la prevención del acoso y otras formas de violencia entre los estudiantes.” (p.120)

Hess y Avery (2008) refieren que:

Para la “prevención del acoso y otras formas de violencia entre los estudiantes” debemos generar espacios de dialogo en donde se canalice las discusiones y debates, basándose en los principios democráticos de respeto mutuo, tolerancia e integración. Los estudiantes deben constituirse como los principales abordadores de los temas problemáticos de su realidad escolar, aprender a debatir y comprender las causas de los mismos, dialogar y encontrar punto de coincidencia de ideas, formular y proponer alternativas de solución a estos problemas, y participar

activamente en estas soluciones consensuada entre estudiantes. Transformando y mejorando el clima de relaciones sociales entre los estudiantes en las aulas, los pasillos y los patios de recreación. Y construyendo una verdadera cultura de paz con participación democrática. (p.506)

La convivencia democrática es una manifestación de la cultura de paz en las Instituciones Educativas. Las escuelas sin violencia es el reto a cumplir de nuestra sociedad. Cada miembro de la comunidad educativa tiene su rol en este proceso de mejorar y fortalecer la participación democrática en las escuelas. El docente, como mediador del aprendizaje y modelo de conducta, debe motivar, crear y fortalecer las condiciones de desarrollo de los principios, valores y actitudes democráticas, para que el alumno se involucre activamente en la vida cotidiana como ciudadano comprometido con el bienestar social de la sociedad. (p.507)

Según Marcone (s/f) afirma que:

Un modelo democrático de convivencia y disciplina escolar necesita de la vigencia de principios fundamentales que se sostengan en los derechos básicos de los seres humanos. El método de aprendizaje es el de la reflexión individual y colectiva que se da en la sesión académica y en el cotidiano vivir de una escuela. El estudiante debe aprender en el día a día, que los comportamientos que no se ajustan a las normas de convivencia causan daño a los demás y que la sanción y la reparación son necesarias para el buen funcionamiento de la sociedad. El estudiante debe aprender que su comportamiento puede hacer que la convivencia en su aula y en su centro educativo propicie una mayor calidad de vida.

Un modelo democrático de convivencia escolar asegura relaciones respetuosas entre estudiantes y docentes, y estudiantes entre sí. Significa aprender a desenvolverse en un ambiente justo, tolerante, solidario promotor de autonomía. No hay lugar para la impunidad, ni para la ausencia del reconocimiento del otro: se reconoce los buenos comportamientos y se sanciona de acuerdo a la magnitud de la falta, buscando la reparación de la misma. Una convivencia escolar así entendida, es la anticipación de una vida social democrática auténtica. (p.4)

2.1.4. Características del modelo de convivencia democrática

Según el Minedu (2005) menciona que:

Está integrada al quehacer educativo de la institución educativa en el Proyecto Educativo Institucional, el Proyecto Curricular del Centro y el Plan Anual de Trabajo. Todos los agentes educativos comparten responsabilidades de Convivencia y Disciplina Escolar. Recibe el apoyo de la Tutoría y Orientación Educacional a través de los tutores y del Área de Personal Social.

Fortalece y promueve un modelo democrático de organización de las instituciones educativas la autoridad de los docentes se sostiene en su calidad como personas, en su capacidad profesional, en su conocimiento y comprensión del comportamiento de niños y adolescentes, y en sus habilidades para relacionarse horizontalmente con los estudiantes, sin perder su condición de adulto.

Está relacionada con la educación en valores, especialmente con la formación de valores éticos, nutriéndose de lo que propone el currículo (Justicia, Libertad, Respeto y Solidaridad); y colabora en la formación ética de los estudiantes.

Es un proceso que debe darse en cada institución educativa de acuerdo con la diversidad cultural, los contextos sociales y la propia realidad. Más que un presupuesto de partida, se trata de una construcción que se renueva permanentemente. (p.6)

2.1.5. Funciones de la convivencia y disciplina escolar democrática

Según el Minedu (2005) las funciones son:

La función formativa que colabora con la formación integral de los estudiantes, promueve la práctica de los valores democráticos, el desarrollo de las habilidades sociales y, sobre todo, el aprendizaje de las normas y pautas de convivencia social. Desde los primeros grados se educa a los estudiantes en el conocimiento y práctica de las normas de convivencia, que con la ayuda de los docentes, van construyendo año a año. De esta manera aprenden a respetar las normas porque descubren su importancia y no porque tienen que cumplirlas. Las normas que se construyen en

el aula deben guardar armonía con los valores éticos y con las pautas de convivencia propuestas en el Reglamento de la I.E.

La función preventiva tiene una doble dimensión: es **preventiva** porque al generar un clima armonioso, confiable y seguro entre los estudiantes y los docentes, especialmente los tutores, genera un soporte de primer orden frente a la aparición de los problemas psicosociales y de cualquier situación, interna o externa, que amenace el óptimo desarrollo de los estudiantes; y porque la **presencia cercana** de los docentes, dentro y fuera del aula, recuerdan a los estudiantes que hay un adulto cercano que asegura bienestar común, persuadiéndolos de evitar transgresiones a las normas de convivencia. Con discreción, esto crea un ambiente en el que los estudiantes se sienten seguros y recurren a la autoridad cuando lo necesitan.

La función reguladora de los comportamientos al interior de la institución educativa. El reconocimiento del buen comportamiento es tan importante como la sanción. Se deben establecer las recompensas y estímulos para los estudiantes que aportan a la buena convivencia escolar. Igualmente, las faltas deben tener una sanción pedagógica, justa, oportuna y reparadora para que los estudiantes aprendan a asumir la responsabilidad de sus acciones y a restablecer las relaciones armónicas. Las sanciones son necesarias para evitar la impunidad y deben tener un sentido reparador. (p.54)

2.1.6. Dimensiones del modelo de convivencia democrática

A) Comunicación afectiva

Rodrigo (1994) afirma que:

El afecto, el amor y la empatía personal, pero también el desafecto, el desamor y la violencia, nacen, viven y crecen en el escenario de la convivencia diaria, que está sujeta a los sistemas de comunicación e intercambio que, en cada periodo histórico, son específicos de la cultura y constituyen los contextos del desarrollo: la crianza y la educación. Más allá de los intercambios individuales, las experiencias concretas que organizan la socialización incluyen la connotación afectiva necesaria para percibir el mundo social como un mundo suficientemente bueno y, por tanto,

susceptible de ser imitado personalmente. La consideración de que los fenómenos psicológicos se producen dentro de marcos sociales, se caracterizan por disponer de sistemas de comunicación y de distribución de conocimientos afectos, emociones y valores (p.85)

Según Ortega y Mora–Merchán (1996) sustentan que:

El análisis de las claves simbólicas con las que se connotan los mundos afectivos, que constituyen los escenarios comunes de las relaciones entre los escolares, utilizando para ello, tanto los sistemas de comunicación y ejecución del poder, como la tonalidad emocional que se respira dentro de ellos. Creo que sólo en la conjunción de las claves simbólicas que aporta la cultura, con los procesos concretos de actividad y comunicación en los que participan los protagonistas, podrá encontrarse la respuesta a por qué brota la violencia entre los iguales y cómo permanece, dentro del grupo de compañeros/as, el maltrato, la intimidación y el abuso, de forma relativamente impune y resistente al cambio.

Los estudiantes deben aprender a identificar y respetar las diferencias, reconociendo al otro como ser valioso (“otro legítimo”) y desarrollar la disposición a preocuparse por el otro (“el cuidado del otro”). Implica que respeten diferencias de distinta naturaleza (ideas, emociones, perspectivas, valoraciones, temperamento, estilo, características físicas, opciones de vida), de distinto nivel de importancia y de implicancias respecto de las propias creencias, valores e intereses, e incluso en circunstancias comprometedoras. Constituye la necesidad de crear en el aula las condiciones para que los estudiantes logren relacionarse con los otros desde el reconocimiento de sus diferencias. (p.53)

Johnson y Johnson, (2009) sostienen que:

Hay diferentes formas en que los maestros pueden facilitar el intercambio de puntos de vista informados y críticos dentro de su salón de clases: la organización de discusiones sobre asuntos controversiales; la invitación a los estudiantes a participar en seminarios de discusión (para desarrollar la comprensión); la deliberación democrática (toma de decisiones) respecto a diversos temas académicos y no académicos (Parker, 2006); y la organización de discusiones

controversiales colaborativas y constructivas que promuevan el desarrollo de habilidades para la toma de perspectiva. (p.84)

Según Román (2005) afirma que:

Para Vygotsky el aprendizaje humano presupone un carácter social específico y un proceso por el cual los niños se introducen, al desarrollarse, en la vida intelectual de aquellos que les rodean. De este modo la comprensión y la adquisición del lenguaje y los conceptos, por parte del niño, se realiza por el encuentro con el mundo físico y sobre todo por la interacción entre las personas que le rodean. La adquisición de la cultura, con sentido y significación, supone una forma de socialización. Los maestros y en general los adultos, con su función mediadora en el aprendizaje facilitan la adquisición de la cultura social y sus usos, tanto lingüísticos como cognitivos. La adquisición de los conocimientos escolares (como síntesis de la cultura social) presupone un modelo social que facilita el aprendizaje entre iguales y la relación docente alumno con una convivencia democrática armónica. (p.84)

Parker (2006) infiera que:

A pesar de que ciertas habilidades comunicativas ya están comprendidas en los planes del currículum explícito, es muy difícil encontrarlas en las prácticas de aula diarias, donde la repetición y recitación de contenidos académicos es la regla, y la argumentación sostenida e incluyente es la excepción. (p.84)

Díaz-Aguado (2002) sustenta que:

Las pedagogías que ofrecen una educación de calidad a estudiantes con características y perfiles diversos, así como oportunidades de participar en términos equitativos con respecto a sus pares, no sólo son una forma de democratizar el acceso al conocimiento sino también una manera de empoderar a los estudiantes. El empoderamiento se relaciona de manera directa con el desarrollo de habilidades lingüísticas y de comunicación que facilitan la argumentación persuasiva, crítica e informada de los estudiantes, al mismo tiempo que les ofrecen la oportunidad de aprender a escuchar respetuosamente los puntos de vista de los otros.

El desarrollo de estas habilidades básicas es la base para la construcción de la convivencia democrática. Sin embargo, la investigación nos muestra la escasez de estas experiencias en los salones de clase regulares, en donde prevalecen las prácticas pedagógicas verticales y tradicionales. Una pedagogía receptiva a las diferencias culturales también puede propiciar la construcción de relaciones positivas entre estudiante-estudiante, estudiante-maestro y estudiante-currículo (Morrison, et al., 2008). De igual manera, algunas prácticas de manejo de la disciplina y de los conflictos están enfocadas a (re)construir relaciones democráticas en vez de castigar. (p.51)

Bickmore (2008) infiere que:

Todos estos factores actúan de manera conjunta para generar una convivencia democrática en las aulas. Un punto central de las pedagogías de equidad es el que los maestros distribuyen el poder entre los estudiantes al organizar de manera justa el protagonismo de cada uno de ellos en las actividades académicas. Esto incluye la organización de trabajo cooperativo-inclusivo en el que los alumnos puedan valerse unos de otros como recurso de aprendizaje (Aronson, 2001; Cohen, 2006), así como la incorporación de pedagogías culturalmente relevantes que transformen el currículo homogéneo y excluyente. (p.51)

B) Responsabilidad con las normas y acuerdos

Morrison et al. (2008) sustentan que:

La responsabilidad con las normas y acuerdos es respetar y evaluar las reglas y compromisos, así como reconocer la importancia de éstos para la convivencia democrática. El éxito se podrá observar en las posibilidades de producir y respetar las normas y acuerdos en cualquier circunstancia, aun cuando no haya sido uno el que los ha producido, e incluso cuando lo perjudica de alguna manera o se está en una situación apremiante. Los docentes debemos garantizar que la Institución educativa sea un lugar amable, seguro y saludable, y con su presencia con autoridad democrática al lado de los estudiantes, disuadan las potenciales violaciones de las normas. Mediante la función reguladora de la convivencia escolar aplican con justicia y oportunidad las sanciones que sean necesarias, las cuales, en la medida de lo posible, deben tener un carácter reparador. (p.94)

Acosta (2003) indica que:

La familia es el primer núcleo social donde se debe educar en normas, es obligación de ésta transmitir las primeras reglas de relación que procuren una buena convivencia democrática en los primeros años de la vida. El segundo núcleo social donde nuestros niños y niñas se ven inmersos es en la Institución Educativa donde tiene un rol fundamental como contexto socializador del individuo. En su seno tiene lugar una buena parte del aprendizaje de normas y valores durante las dos primeras décadas de la vida. La experiencia vivida en ella condiciona profundamente el proceso evolutivo y madurativo del adolescente, así como sus visiones, actitudes y relaciones sociales. (p.61)

Según Caballero (2010) afirma que:

Cuando un colectivo decide cuales deben ser las normas que lo regulan, es necesario que sean reconocidas y asumidas por todos sus miembros, y la única forma de garantizar su reconocimiento es haciendo partícipes de su gestión (elaboración, aplicación, seguimiento, revisión) a las personas implicadas. En este proceso, como vemos, se ponen en juego prácticas democráticas de respeto, reconocimiento, capacidad crítica, negociación y consenso. (p.163)

Considero por ello, que el estudiante debe participar en esa elaboración y gestión de normas de aula y corresponde al profesor favorecer dicha participación. La eficacia del trabajo en normas no se evalúa, pero la percepción general es que desde que participan o donde participan los alumnos, éstos son más cumplidores y consideran más justa la aplicación de correcciones. Se legitiman las reglas o normas porque son acordadas en conjunto y porque son un medio para conseguir el bien de los participantes y la comunidad. La regla es un medio y no un fin.

Según Ortega, Gandul y Fernández (1998) afirman que:

De forma explícita o implícita, toda convivencia se basa en un conjunto de convenciones, normas y rutinas, sobre las cuales tienen lugar los hechos y episodios diarios, que constituyen un marco normativo. Este marco implica gestión de los acontecimientos: alguien debe decir qué hacer en cada momento, cómo, cuándo, con qué medios, etc. La elaboración de normas explícitas y claras, el

establecimiento de un modelo disciplinar, sencillo pero transparente, con unas prohibiciones claramente aceptadas por todos y con un estímulo amplio y positivo hacia la libertad, la igualdad y la solidaridad entre los miembros de la comunidad, abren un camino progresivo de acercamiento de todos, profesorado y alumnado, a una tarea que debe ser común; porque la convivencia no es patrimonio de nadie en particular, sino de todos los que viven juntos. (p.88)

C) Resolución de conflictos

Galtung (2003) sostiene que:

Desde la perspectiva de la Cultura de Paz, el conflicto no debe ser considerado como algo de lo que tengamos que huir, como algo negativo en sí mismo. Son varios los autores que apoyan y defienden esta visión positiva aboga por una perspectiva positiva del conflicto, viéndolo como una fuerza motivadora de cambio personal y social. Para Lederach (2000) el conflicto es una paradoja, porque supone una interacción entre dos adversarios que compiten por sus intereses, pero que a la vez han de cooperar para llegar a acuerdos, esta interdependencia nos hace ver el conflicto como primordial y necesario para el crecimiento de la persona. Para Vinyamata (2005) los conflictos son el motor y la expresión de las relaciones humanas. El conflicto es, signo de diversidad; cada persona tiene sus propias opiniones, vivencias, emociones, que no siempre se corresponden con las de los demás, y es la forma de enfrentarse a él la que va a determinar su transformación. Desde esta perspectiva, el conflicto se nos presenta como una ocasión de aprendizaje en la construcción de nuestras relaciones y un motor de cambio, por tanto, debemos entenderlo no sólo como natural sino como positivo en toda sociedad democrática. Es por esto, que en educación abogamos por educar desde el conflicto como recurso de aprendizaje. (p.301)

Binaburo y Muñoz (2007) sustentan que:

Las escuelas son el primer espacio social público donde los alumnos(as) interactúan cotidianamente con la diversidad humana; es decir, personas que tienen diferentes creencias religiosas, diferente género o un entorno social, económico, cultural o étnico distinto (Parker, 2006; Reimers, 2003). Esto hace que los salones de clase y las escuelas sean sitios clave de posible confrontación en donde los

estudiantes entran en contacto con conflictos sociales tales como la exclusión, la marginación (violencia estructural) o la agresión (violencia directa) (Hevia, 2009). Al mismo tiempo, estos también se convierten en espacios privilegiados donde los estudiantes pueden tener oportunidades para aprender a enfrentar estos conflictos en forma constructiva. Dado que el conflicto está intrínsecamente “envuelto en relaciones de poder social”. (Bickmore, 2001, p.143) construir la convivencia democrática en las aulas implica compartir el poder con los estudiantes en el proceso de resolución de conflictos.

En este contexto, el conflicto es visto como un elemento constitutivo de las relaciones humanas debido a las diferentes necesidades, intereses y valores que las personas tienen a nivel personal, intergrupales y estructural. Los conflictos, por tanto, deben resolverse o evitar que escalen empleando métodos no violentos que eliminen las causas sistémicas profundas que les dan origen (violencia estructural), como pueden ser la exclusión o el desequilibrio de poder. (p.96)

Lederach (1995) indica que:

La educación acerca de la resolución pacífica de conflictos es esencialmente un proceso en el que los alumnos(as) reciben lecciones y prácticas sobre el manejo positivo de conflictos. En los salones de clase, se pueden incluir estas estrategias en las materias básicas del currículum explícito, como pueden ser Comunicación, Personal Social, etc., con el fin de facilitar el desarrollo de habilidades dialógicas constructivas respecto a los conflictos implicados en los contenidos de dichas materias. Las técnicas de educación para la resolución de conflictos pueden también enseñarse a través de lecciones o talleres independientes, como en el caso de programas para aprendizaje socio-emocional, con los que se espera que los estudiantes desarrollen el manejo de la ira, la empatía, habilidades para la comunicación de conflictos y el autocontrol; o bien a través de programas que atiendan problemas específicos, tales como el bullying.

Desde esta perspectiva, la educación acerca de la resolución de conflictos se enseña como contenido curricular, empleando comúnmente pedagogías centradas en el estudiante. La resolución de conflictos se centra en utilizar estrategias para resolverlos y progresar en la resolución de un conflicto con apoyo de un adulto a la autonomía al afrontarlo. También, reconocer el conflicto como una oportunidad de

crecimiento personal. El manejo de los conflictos de manera pacífica y constructiva se debe realizar mediante el diálogo, el cual debe ser promovido permanentemente en el aula, más aún si lo proponemos como herramienta para manejar los conflictos. (p.34)

Carbajal (2013) refiere que:

Las iniciativas de resolución de conflictos que empoderan a estudiantes con características y perfiles diversos como puede ser el incluirlos en un diálogo constructivo al mismo tiempo que se les invita a compartir responsabilidades no sólo puede ayudar a desarrollar las habilidades y actitudes democráticas en los estudiantes, sino también mejorar el entendimiento mutuo, a partir del cual podrán construir comunidades escolares más afectuosas, seguras y solidarias, uno de los objetivos básicos de la convivencia democrática. (p.24)

Criterios para valorar la resolución de un conflicto

Carbajal (2013) refiere que:

Justicia. Para considerar si las soluciones son justas suelen tenerse en cuenta: la globalidad de los resultados obtenidos y su relación con el respeto a las diversas partes implicadas, pero especialmente a la parte que queda peor; y el respeto a los intereses de la comunidad.

Compromiso con el acuerdo adoptado. Cuando todas las partes han participado en el proceso de resolución del conflicto suelen comprometerse más con la solución que cuando no ha sido así; cuando todos han participado el compromiso con la solución adoptada es mayor y esta resulta más aceptada y duradera.

Incidencia en las relaciones personales. Para que el conflicto no dañe las relaciones conviene plantearlo como un problema compartido por las distintas partes implicadas, que deben cooperar (en lugar de enfrentarse) para tratar de encontrar una solución que permita respetar al máximo los intereses de cada una.

Si bien la estrategia de “Hablar hasta Entenderse” es una de las más efectivas para lograr el cambio de percepción de los conflictos por parte de los estudiantes y el

modo de generar hábitos de resolución no adversarial, la diversidad de conflictos y problemas que el docente tiene que trabajar en el aula requiere que el docente cuente con otras estrategias que resulten efectivas para situaciones puntuales. (p.123)

D) Consolidación de la paz (peacebuilding)

Kumashiro et al. (2004) manifiestan que:

La educación acerca de la construcción de la paz está cimentada en las habilidades de comunicación constructiva y afectiva, haciendo también énfasis en el contenido y desarrollo de habilidades para la discusión crítica sobre temas de derechos humanos y justicia social, como son el racismo, la migración, la exclusión o la homofobia. La construcción de la paz dentro de la educación, incluye estas discusiones, pero además se enfoca en el desarrollo de estructuras incluyentes y democráticas en las escuelas que conduzcan a la equidad, tanto en las relaciones interpersonales e institucionales como en los patrones de participación. Estas iniciativas incluyen pedagogías de equidad; pedagogías anti-opresión consejos estudiantiles capaces de tomar decisiones con respecto a reglas escolares, actividades o contenidos académicos del currículum explícito (Messina, 2009); así como prácticas restauradoras que, más allá de buscar el cambio de los estudiantes a nivel individual, buscan impregnar las escuelas de una atmósfera de justicia e inclusión (p.84)

Según Carbajal (2013) refiere que:

La construcción de la paz (*peacebuilding*) es el proceso más comprehensivo y complejo de los tres. Subsume algunos de los procesos anteriores busca establecer la seguridad humana y el entendimiento mutuo a través del desarrollo de habilidades para la resolución pacífica de conflictos sin embargo, su objetivo central es identificar y transformar las causas profundas-estructurales que generan los conflictos, como son la inequidad, la exclusión, las jerarquías sociales discriminatorias o la falta de oportunidades de participación. Por tanto, la construcción de la paz implica desarrollar de manera sostenida prácticas institucionales democráticas en los salones de clase y escuelas a partir de la distribución equitativa del poder. (p.22)

Bickmore (2010) infiere que:

Estas iniciativas que construyen la paz representan una transformación poderosa del currículo explícito e implícito, ya que aumentan las oportunidades para que los estudiantes se interesen y se involucren en acciones encaminadas a la construcción de la paz positiva y de una ciudadanía democrática. En contraste, las experiencias sólidas de construcción de la paz (peacebuilding) y convivencia democrática están apuntaladas sobre una plataforma basada en pedagogías de justicia social que promueven el empoderamiento individual y colectivo de los estudiantes, tanto en el currículum explícito como en el implícito. Si nuestra intención es educar a nuestros estudiantes en determinados valores y prepararlos para ser ciudadanos en un mundo cada vez más complejo, donde se desenvuelvan con una adecuada competencia social, debemos tener unas altas expectativas y confianza en ellos (p.75)

Caballero (2010) sustenta que:

De forma que, para comenzar, se hace necesario una serie de medidas y actuaciones que se llevan a cabo en la Institución Educativa que favorecen la buena convivencia. La necesidad de cooperación entre todos los actores intervinientes en el proceso educativo o la importancia de sistematizar e institucionalizar el trabajo que eduque para el fomento de una cultura de paz, conforman entre otras las conclusiones a las que se llega en este estudio. (p.96)

2.2. Clima escolar

2.2.1. Fundamentos teóricos del clima escolar

Goleman (1996) infiere que:

Hay distintas dimensiones del clima escolar que se relacionan con la percepción de los profesores, de los pares, de los aspectos organizativos y de las condiciones físicas en que se desarrollan las actividades escolares. Al hablar de clima social escolar nos referimos tanto a la percepción que los niños y jóvenes tienen de su contexto escolar como a la percepción que tienen los profesores de su entorno laboral. El clima social que se genera en el contexto escolar depende, entre otros

factores, del desarrollo social y emocional que hayan logrado los estudiantes, del nivel de desarrollo personal de los profesores y de la percepción que todos ellos tengan de la medida en que sus necesidades emocionales y de interacción social son consideradas adecuadamente en el ambiente escolar.

El desarrollo emocional y social ha sido conceptualizado de diferentes maneras, se ha hablado de desarrollo personal, inteligencia emocional, inteligencia social, desarrollo afectivo, términos de alguna manera equivalentes que apuntan a la necesidad de considerar estos aspectos para lograr una educación más integral. Si bien hay conciencia de que éste es un aspecto esencial para el desarrollo de una buena cultura escolar no se ha instrumentalizado en forma suficiente el cómo lograr estos desarrollos. Un aspecto importante del desarrollo social es el concepto de desarrollo de la responsabilidad social, que hace parte de la formación de buenos ciudadanos y que aparece en la década de los 90 como un área necesaria a desarrollar en los estudiantes como una forma de lograr habilidades sociales que les permitiera ser más activos e integrarse como miembros responsables de su comunidad social y política. (p.72)

Berman (1997) afirma que:

La responsabilidad social como el compromiso personal con el bienestar de los otros y del planeta. Esta responsabilidad social, según el autor, tendría tres dimensiones fundamentales: La primera se relaciona con entender que cada uno pertenece a una red social más amplia que tiene una influencia decisiva en la construcción de su identidad. La segunda se relaciona con las consideraciones éticas de justicia y preocupación por los otros en que deben enmarcarse las relaciones con los otros. La tercera, se refiere a que la responsabilidad social implica actuar con integridad, es decir en forma consistente con los propios valores. Si se considera que la escuela es un micro-sistema social, en que los estudiantes están insertos en una estructura social y política, el funcionamiento de la sala de clases, su sistema de justicia, sus convenciones sociales y los patrones de funcionamiento, son experiencias que favorecen o inhiben el desarrollo de la responsabilidad social en los estudiantes. Lo que se aprenda en este contexto en relación a cómo se resuelven los conflictos, el establecimiento de relaciones de respeto entre pares, estilos de relaciones con personas de diferentes niveles jerárquicos, etc., es lo que los futuros ciudadanos repetirán desde las posiciones que ocupen en la comunidad cuando sean adultos. (p.91)

Según Aron y Milicic (1999) sustentan que:

Desde esta perspectiva se supone que el contexto escolar debería estar preparado para desarrollar propuestas que permitan a los niños el desarrollo de la responsabilidad social y las habilidades implicadas que supone que incluyen tanto cogniciones como destrezas instrumentales. En el mismo sentido, los profesores deberían tener herramientas que les permitieran enfrentar los problemas relacionados con el déficit de habilidades sociales en el aula de clases. Esto no sólo por consideración a los niños sino también por el desgaste emocional que significa para los profesores el manejar cursos que incluyan estudiantes con dificultades para adecuarse e integrarse al contexto social escolar.

Por otra parte, cada vez es más clara la necesidad de implementar un modelo de convivencia democrática en el área de personal social, especialmente a nivel del clima escolar. Esto implica no sólo un ahorro de recursos para la comunidad en términos de no seguir distrayendo fondos para financiar programas individuales, y el costo que significa para el sistema educacional las repitencias y la deserción escolar (Shiefelbein, 1991) sino que también se ha demostrado que la efectividad de estas intervenciones es mucho mayor cuando se realizan en el hábitat natural, en este caso el salón de clases. (p.150)

Uno de los aspectos importantes de mejoramiento del clima social es la necesidad de favorecer la comprensión y lectura del entorno en que se encuentran involucrados los actores. Conectarse con las propias vivencias y ser capaz de analizarlas desde una perspectiva conceptual puede ser una estrategia muy significativa para producir cambios. Así por ejemplo, cuando un profesor se descontrola y agrede verbalmente a un alumno, esto puede ser semantizado como descontrol o como maltrato. Al semantizarlo como maltrato es altamente probable que no vuelva a incurrir en ese comportamiento, ya que es muy diferente percibirse a sí mismo como maltratador que como una persona descontrolada.

Gaujelac (2000) refiere que:

Dos trampas o peligros en relación al dilema objetividad-subjetividad que se puede aplicar a la reflexión acerca de los distintos aspectos del clima social escolar. Una trampa sería el usar *conceptos sin vida* que es el fenómeno que se refiere a la

construcción de teorías y metodologías sofisticadas que no resuenan con lo que a uno le sucede. En el reverso de la medalla está la *vivencia sin concepto*, en que las personas relatan lo que les sucede pero no logran realizar un análisis conceptual que les permita una comprensión más integral. Esta dualidad resalta la importancia de crear espacios de reflexión acerca de las experiencias en que se introduzcan elementos de análisis que permitan iluminar la reflexión acerca de la realidad y de las posibilidades de cambio. (p.61)

2.2.2. Definición de clima escolar

De acuerdo con Arón y Milicic (1999) afirman que:

El clima social se refiere a la percepción que los individuos tienen de los distintos aspectos del ambiente en el cual se desarrollan sus actividades habituales, en este caso, el colegio. Es la sensación que una persona tiene a partir de sus experiencias en el sistema escolar. La percepción del clima social incluye la percepción que tienen los individuos que forman parte del sistema escolar sobre las normas y creencias que caracterizan el clima escolar. (p.3)

Bris (2000) refiere que:

Hay una gama de conceptos entre las que se destacan las siguientes: Se trata de una percepción individual. Se establece colectivamente a partir de actitudes y comportamientos de los integrantes que desarrollan las diversas actividades desde los distintos lugares que ocupan y las funciones que realizan. Se trata de un concepto multidimensional y globalizador, en el que se indica el ambiente de la institución. El clima es un constructo complejo y cambiante, muy difícil de definir. El clima hace referencia siempre a la organización (empresa, institución escolar, etc.). Representa la personalidad del centro. Tiene carácter de permanencia en el tiempo. Es sumamente frágil, por lo que en ciertas circunstancias es mucho más difícil crear un buen clima que destruirlo.

Incide en los resultados, entendidos éstos no sólo como resultados académicos (caso en el que deberíamos incorporar la dimensión de «clima de aula»), sino como resultados en el ámbito de la satisfacción de los trabajadores y usuarios (de todos los integrantes y agentes de la organización), del desarrollo personal y profesional,

etc. El autor destaca que el clima escolar está condicionado a las actitudes y comportamientos de los integrantes de la colectividad educativa, al hablar de “clima escolar” de una determinada institución u organización esta se refiere a la personalidad de los escolares, que tiene permanencia en el tiempo y que incide en la satisfacción de las necesidades de sus miembros.

Cornejo y Redondo (2001) sustenta que:

El clima escolar es la percepción que tienen los sujetos acerca de las relaciones interpersonales 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. (p.5)

Según Cherobim (2004) manifiesta que:

El clima se refiere a una caracterización del ambiente, el cual está formado por los elementos físicos y humanos. Además señala que el concepto de clima se ha ido extendiendo a las relaciones humanas, a la forma como los estudiantes se relacionan con sus pares y a las características que poseen determinados ambientes sociales. (p119)

Rodríguez (2004) sostiene que:

Clima escolar es el conjunto de características psicosociales de una institución educativa, determinadas por todos aquellos factores o elementos estructurales, personales y funcionales que, integrados en un proceso dinámico específico confieren un estilo propio a dicha escuela, condicionante a la vez a los distintos procesos educativos. (p.2)

Sánchez (2009) refiere que:

Podemos considerar el clima escolar como el conjunto de actitudes generales hacia y desde el aula, de tareas formativas que se llevan a cabo por el profesor y los alumnos y que definen un modelo de relación humana en la misma; es resultado de un estilo de vida, de unas relaciones e interacciones creadas, de unos comportamientos, que configuran los propios miembros del aula. (parr.3)

Según el Mineduc (2010) sostiene que:

Frecuentemente se consideran sinónimos “clima” con “convivencia escolar”. Pero: ¿son lo mismo?, ¿se trata de una misma cosa?, ¿es posible encontrar diferencias?. La **convivencia escolar** refiere a la capacidad de las personas de vivir con otras (*con-vivir*) en un marco de respeto mutuo y solidaridad recíproca. La convivencia escolar es a la vez un desafío y un aprendizaje. Un aprendizaje, pues supone una enseñanza que está íntimamente ligada con el proceso educativo de la persona y, como tal, en directa relación con el contexto, el medio social y familiar donde se ha desarrollado.

La convivencia se aprende y se practica en el entorno familiar, en la escuela, en el barrio, en el mundo social más amplio. Tiene que ver con la capacidad de las personas de entenderse, de valorar y aceptar las diferencias; los puntos de vista de otro y de otros; con la tolerancia. Por eso, la convivencia vivida y experimentada en la institución escolar es el germen del ejercicio de la ciudadanía y de la democracia. Aprender a *con-vivir* constituye la base para la construcción de una sociedad más justa y una cultura de la paz, porque se sustenta en la dignidad de la persona; en el respeto y cuidado de sus derechos y sus deberes.

Desde esta perspectiva, el **clima escolar** es producto y fruto de la enseñanza y el aprendizaje de la convivencia en el aula, en los recreos, en el deporte, en los actos oficiales, donde los adultos tienen una responsabilidad central ya que se constituyen modelos para niños, niñas y jóvenes. Los estudiantes, al ser personas en proceso formativo, observan e imitan los comportamientos de los adultos en la interrelación, en la resolución de los conflictos y en el manejo de su agresividad.

El clima escolar es un indicador del aprendizaje de la convivencia y es una condición para la apropiación de los conocimientos, habilidades y actitudes, establecidos en el currículum nacional. Pero es importante tener presente que el clima escolar no se asocia exclusivamente con la disciplina y la autoridad, sino más bien con la conformación de un ambiente propicio para enseñar y para aprender, en el que se pueden identificar distintos componentes (p.84)

- La calidad de las relaciones e interacciones entre las personas (entre todos los miembros de la comunidad educativa).

- La existencia de actividades planificadas en los diversos espacios formativos (aula, patios, bibliotecas, etc).
- Un entorno acogedor (limpio, ordenado, decorado, etc).
- La existencia de normas y reglas claras, con una disciplina consensuada y conocida por toda la comunidad educativa.
- La existencia de espacios de participación. (p.43)

2.2.3. Tipos de clima escolar

De acuerdo con Bris (2000) los más frecuentes son:

Clima de tipo autoritario: en este tipo de clima se distingue el autoritarismo *explotador* y el *paternalista*, el primero se caracteriza por que la dirección no confía en sus subordinados y las funciones y decisiones se toman de forma vertical, el segundo se caracteriza por la condescendencia de la dirección con los integrantes de la institución en la confianza y toma de decisiones.

Clima de tipo participativo: se da en forma consultiva y participación de grupo. En este primer sistema la política y las decisiones se toman a nivel de la dirección, permitiendo que decisiones más específicas se tomen en los niveles inferiores, la comunicación es en forma descendente. Por otra parte en el sistema de participación en grupo, los integrantes participan en la toma de decisiones, cada uno de acuerdo a los cargos que desempeñan, la comunicación es en forma lateral, se percibe motivación al interior del grupo. El autor refiere la existencia de dos tipos de climas opuestos: el primero se caracteriza por no favorecer para crear un clima escolar adecuado, por consiguiente el segundo tipo, es decir el participativo, genera las condiciones necesarias para crear un clima adecuado para la convivencia de sus integrantes.

Molina y Pérez (2006) puntualiza en dos aspectos:

Clima favorable, representado por un clima abierto, participativo, coherente, en el cual existe mayor posibilidad hacia el desarrollo del estudiante, en lo académico, social, y emocional, pues existe oportunidad para la convivencia armónica.

Clima desfavorable, constituido por un clima cerrado, autoritario, controlado, no coherente donde imperan las relaciones de poder, de dominación y de control, por la cual se producen comportamientos individuales y sociales hostiles que inciden negativamente en la convivencia y el aprendizaje. (p.73)

Según Arón y Milicic (2000) afirman que:

Climas nutritivos: son aquellos que generan climas en que la convivencia social es más positiva, en que las personas sienten que es más agradable participar, en que hay una buena disposición a aprender y a cooperar, en que los estudiantes sienten que sus crisis emocionales pueden ser contenidas, y que en general contribuyen a que aflore la mejor parte de las personas.

Climas tóxicos: son, por el contrario, aquellos que contaminan el ambiente contagiándolo con características negativas que parecieran hacer aflorar las partes más negativas de las personas. En estos climas, además, se invisibilizan los aspectos positivos y aparecen como inexistentes y por lo tanto, existe una percepción sesgada que amplifica los aspectos negativos, y las interacciones se tornan cada vez más estresantes e interfieren en una resolución de conflictos constructiva. Esta forma de clasificar al clima escolar sitúa a éste como los generativos de una convivencia sana agradable o de lo contrario que son estresantes para el trato armónico entre sus miembros. (p.4)

2.2.4. Características del clima escolar

Pérez (2011) sustenta que:

Es lo constituido por el liderazgo democrático de los directivos; la corresponsabilidad de todos los agentes educativos institucionales en la transversalidad de la generación de dicho clima; la comunicación efectiva y dialógica dentro de la institución, expandiendo la capacidad de escucha de los directivos y docentes; las relaciones acogedoras y cálidas dentro del aula; la relación respetuosa entre los miembros de la institución en los espacios escolares fuera del aula y las relaciones participativas de la institución en el entorno escolar.

El autor resalta la importancia del ambiente escolar, si este es acogedor, respetuoso, positivo, promoverá aprendizajes en los estudiantes y tendrán mayores logros. Coincidiendo con esta característica de un clima escolar adecuado. Debe satisfacer las necesidades humanas básicas: fisiológicas, de seguridad, de aceptación y compañerismo, de logro y reconocimiento y de maximizar el propio potencial. Un clima escolar positivo permite al estudiante sentirse acompañado, seguro, querido, tranquilo y posibilita su desarrollo personal. Por el contrario, los climas sociales negativos producen estrés, irritación, desgano, depresión, falta de interés y una sensación de estar agotado física y mentalmente. (p.12)

Arón y Milicic (1999) infieren que:

Los climas escolares positivos son aquellos en que se facilita el aprendizaje de quienes lo integran; los miembros del sistema se sienten agradados y tienen la posibilidad de desarrollarse como personas, lo que se traduce en un sentimiento de satisfacción general, creencia de la relevancia de lo que se aprende o en la forma en que se enseña, identificación con la institución, interacción positiva entre pares y con los demás actores. Los estudiantes se sienten protegidos, acompañados, seguros y queridos, por consiguiente, facilitarán su aprendizaje y una buena convivencia democrática. (p.49)

2.2.5. Factores que influyen en el clima escolar

Arón y Milicic (1999) refieren que:

Los factores que se relacionan con un clima social positivo son: un ambiente físico apropiado, actividades variadas y entretenidas, comunicación respetuosa entre profesores y estudiantes, y entre compañeros, capacidad de escucharse unos a otros, capacidad de valorarse mutuamente. Un clima social positivo es aquel en que las personas son sensibles a las situaciones difíciles que puedan estar atravesando los demás, y son capaces de dar apoyo emocional. Un clima social positivo se asocia habitualmente a la inteligencia emocional que tengan los miembros del grupo para resolver sus conflictos en formas no violentas. (p.3)

Según Rodríguez (2004) sostiene que:

Participación – democracia: siendo la participación un proceso de aprendizaje, los diversos actores participan en la organización de la institución educativa asumiendo diferentes responsabilidades. Los estudiantes participan en el municipio escolar; los padres de familia en el consejo educativo institucional (CONEI), la asociación de padres de familia (APAFA), los profesores y el personal administrativo en el CONEI.

Liderazgo: el líder prevé y dirige el trabajo conjunto, ayudando al grupo y comparte responsabilidades.

Poder y cambio: es importante el poder en la escuela, se sugiere que el poder debe cambiarse y conceder mayor importancia a los profesores y estudiantes, involucrándolos en la planificación y organización de las instituciones.

Planificación - colaboración: la colaboración de los integrantes de la entidad educativa (directivos, profesores, padres, estudiantes, etc.) en la planificación del Proyecto Educativo Institucional (PEI) es una tarea de responsabilidad, en este sentido es importante ya que se sabe a quién va dirigido y para qué se hace, esta planificación debe ser continuo, teniendo en cuenta lo actual, lo ocurrido, y lo posterior en la existencia de la institución educativa, teniendo en cuenta además los valores y la problemática de la institución.

Cultura de un centro: este elemento es muy importante ya que dependiendo de la cultura que existiese dará un determinado clima escolar, Rodríguez (2004) define la cultura y el clima como: "El conjunto de creencias y valores que son asumidos por los miembros de la comunidad y el clima, será el estilo o tono marcado por esa cultura". (p.11)

2.2.6. Dimensiones del clima escolar

Villa (1990) afirma que son:

Contexto interpersonal: mide la percepción de los estudiantes con la cercanía de los profesores, así como de la preocupación que éstos muestran ante sus problemas. Es decir, se trata de un clima o contexto de calidad interpersonal, de amistad y confianza.

Contexto regulativo: mide las percepciones de los estudiantes sobre el “calor” o severidad de las relaciones de autoridad en la escuela. Este contexto viene definido por la naturaleza de las relaciones autoritarias con los profesores y en el ambiente.

Contexto instruccional: mide las percepciones de los estudiantes de la orientación académica en un contexto instruccional de enseñanza escolar. Los estudiantes perciben el interés o desinterés de los profesores por el aprendizaje y el ambiente propicio o desfavorable para conseguir los objetivos y adquirir habilidades.

Contexto imaginativo: mide la percepción de los estudiantes de un ambiente imaginativo y creativo donde ellos se ven estimulados a recrear y experimentar su mundo en sus propios términos, o por el contrario, la de un clima rutinario, rígido y tradicional (sin innovaciones). (p.51)

Según Gutiérrez (2007) indica que:

Clima de convivencia general. Relacionado con el nivel de conflictividad en la escuela, forma de resolución de conflictos, dinámica de la relación entre actores, existencia de canales de comunicación, existencia de un clima de confianza. Para la consecución de una convivencia escolar positiva para el desarrollo de la labor educativa, según Sánchez (2009), las actuaciones que se van a llevar a cabo van a ser una serie de medidas tendentes a favorecer la convivencia y la comunicación, entre las que se proponen que figuren las siguientes: acción tutorial y mejora de la comunicación. Además se debe integrar la participación de todos los componentes de la comunidad escolar: alumnado, profesorado, familias, equipos de organización escolar, y cuyo objetivo general es aprender a vivir juntos, cuyas propuestas están relacionadas con la convivencia y las estrategias de resolución de conflictos.

Satisfacción y cumplimiento de expectativas. El nivel de satisfacción de los actores educativos con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros agentes y el propio, comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado, reconocimiento y estímulos a los estudiantes por su desempeño, nivel de motivación y compromiso para el trabajo escolar. Hay amplio consenso y conciencia en los colegios acerca de la importancia que tienen el refuerzo y valoración positivos; la existencia de un clima de confianza, apoyo y apertura a la

comunicación; las estrategias apunten a mejorar la autoimagen de los estudiantes, y que para ello es mejor desarrollar la autoestima. (p.61)

2.3. Marco conceptual

Modelo

Sepúlveda y Rajadell, (2002) sostienen que:

Es una construcción que garantiza de una manera simplificada una realidad o un fenómeno con la finalidad de delimitar algunas de sus dimensiones (o variables) que permite una visión aproximativa, a veces intuitiva, que orienta estrategias de investigación para la verificación de las relaciones entre variables y que aporta datos a la progresiva elaboración de teorías. Los modelos siempre son provisionales, adaptables, funcionan como hipótesis, han de servir para representar la realidad y para avanzar, en nuestro caso en la investigación y la acción didáctica. Las estrategias generales de enseñanza difieren de los modelos en que estos están diseñados para alcanzar objetivos específicos. El empleo de modelos requiere de una capacidad para especificar resultados precisos del estudiante; así, un modelo específico puede ser elegido para alcanzar una meta particular.

Democracia

Bickmore (2001) la democracia se entiende como *“una forma de resolución de conflictos y de convivencia justa que debe practicarse en cualquier esfera donde se originen intercambios sociales entre estudiantes, padres de familia y docentes, logrando un buen clima escolar en el aula”*. (p.84)

Convivencia democrática

Según el Minedu (2006) afirma que:

Es una manera de convivir en la que se respeta profundamente la dignidad y la igualdad de todas las personas, con un alto grado de tolerancia con el que es diferente (raza, sexo, cultura, religión, ideología política, etc), de tal manera que se

buscan formas dignas, honestas e igualitarias para que las personas puedan expresarse libremente y puedan participar en la vida democrática de su país, respetando, el derecho de los demás. “Es el conjunto de acciones organizadas caracterizadas por relaciones interpersonales democráticas entre todos los miembros de la comunidad educativa que favorecen la existencia de un estilo de vida ético y la formación integral”. (p.3)

Maggi (2007) infiere que:

Convivencia social: La convivencia social consiste en el respeto mutuo entre las personas, las cosas y el medio en el cual vivimos y desarrollamos nuestra actividad diaria. Decimos de la importancia de las leyes para que éstas regulen y garanticen el cumplimiento de esa convivencia social.

Convivencia escolar: Es la interrelación entre los miembros de una institución educativa, la cual incide de manera importante en el crecimiento moral, socio-afectivo e intelectual del estudiante y de las relaciones que establecen entre sí con el personal docente y directivo.

Convivencia humana: Es aquella que se vive en toda la raza humana sin tener ningún vínculo de ningún tipo. El ser humano no es un ser solitario sino somos seres sociales. Necesitamos de los demás para vivir mejor y poder desarrollarnos. Sin embargo estos otros seres a los que necesitamos, son diferentes. La diversidad es la clave de la humanidad, todos somos humanos y diferentes, ésta característica, ésta diferencia es lo que nos alimenta y nos hace crecer como personas pero también es la diferencia la que provoca el conflicto. (p.75)

Clima Escolar

Rodríguez (2004) sostiene que “*el clima escolar es el conjunto de características psicosociales de una institución educativa, establecido por todos aquellos factores o elementos estructurales, personales y funcionales que, integrados en un proceso dinámico específico confieren un distintivo peculiar a la institución*”. (p.2)

Normas disciplinarias: Patrones de comportamiento aceptables para los estudiantes dentro de un grupo. Indican lo que deben hacer o no hacer.

CAPÍTULO III
MARCO METODOLÓGICO

CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO

3.1. Hipótesis

Si se diseña y aplica un modelo de convivencia democrática; entonces se fortalecerá el clima escolar en los estudiantes de Cuarto Grado de Educación Primaria de la Institución Educativa N° 10021 San José – Chiclayo 2016.

3.2. Variables

3.2.1. Definición conceptual

Modelo de convivencia democrática

Conjunto de relaciones interpersonales que promueve el ejercicio de derechos, la participación activa, una comunicación efectiva, estableciendo normas consensuadas y gestionando el conflicto de manera responsable creando un ambiente favorable para vivir en armonía y lograr un buen clima escolar entre estudiantes.

Clima escolar

Según el Minedu (2015) refiere que:

Es el resultado de la convivencia en el aula, en los recreos, en el deporte, en los actos oficiales, etc. Es la dinámica de las relaciones que se establecen entre los diversos actores, propicia la comunicación y el trabajo colaborativo con cierto nivel de armonía, existen canales adecuados de comunicación y reconocimiento, y estímulo a los distintos actores por su desempeño.

3.2.2. Definición operacional

Modelo de convivencia democrática

Valorado en 4 dimensiones: Comunicación afectiva, responsabilidad con las normas y acuerdos, resolución de conflictos y consolidación de la Paz.

Clima escolar

Cuestionario formado por 20 ítems, en 4 contextos: interpersonal, regulativo, instruccional e imaginativo.

3.2.3. Operacionalización de las variables

Tabla 1

Operacionalización de ambas variables

VARIABLE	DIMENSIONES	INDICADORES	INSTRUMENTO
MODELO DE CONVIVENCIA DEMOCRÁTICA	Comunicación afectiva	Muestra compañerismo en el aula sin discriminación alguna. Promueve técnicas dialógicas constructivas. Desarrolla técnicas lingüísticas y hábitos afectivos.	Ficha de validación de experto
	Responsabilidad con las normas y acuerdos	Cumple las con las normas y acuerdos consensuados en clase. Respeta las opiniones diferentes de sus compañeros. Conoce sus deberes y derechos como estudiante.	
	Resolución de conflictos	Pide disculpas cuando ofende a su compañero. Acepta las disculpas sin rencores. Plantea su postura, sin agredir, en momentos de conflicto.	
	Consolidación de la paz	Forma parte de la convivencia pacífica. Promueve el empoderamiento de los derechos humanos y justicia social.	
CLIMA ESCOLAR	Contexto interpersonal	Interacción	Cuestionario sobre clima escolar
		Amistad	
		Confianza	
	Contexto regulativo	Autoridad	
		Normas	
	Contexto Instruccional	Capacidades	
		Habilidades	
		Destrezas	
Contexto imaginativo	Imaginación		
	Creatividad		

3.3. Metodología

3.3.1. Tipo de estudio

Hernández, Fernández y Baptista (2006) sostiene que:

Los estudios explicativos van más allá de la descripción de conceptos o fenómenos o del establecimiento de relaciones entre conceptos; es decir, están dirigidos a responder por las causas de los eventos y fenómenos físicos o sociales. Como su nombre lo indica, su interés se centra en explicar por qué ocurre un fenómeno y en qué condiciones se manifiesta, o por qué se relacionan dos o más variables. (p.108)

La presente investigación es explicativa - aplicada, porque está orientada a la aplicación de un modelo de convivencia democrática para fortalecer el clima escolar.

3.3.2. Diseño de estudio

Considerando el tipo de estudio, opté por el diseño cuasi - experimental al buscar comprobar la aplicación del estímulo (Modelo de convivencia democrática) a los estudiantes que conforman la muestra.

Diseño: Diseño de pre prueba - pos prueba con dos grupos intactos.

GE	=	O ₁	X	O ₂
GC	=	O ₃		O ₄

Dónde:

X = Estímulo o variable independiente

GE = Grupo experimental.

GC = Grupo control.

O₁ y O₃ = Son las mediciones obtenidas mediante el pre test al grupo experimental y control.

O₂ y O₄ = Son las mediciones que se obtuvieron mediante el post test al grupo experimental y control.

3.4. Población y muestra

3.4.1. Población

La población lo constituyó todos los estudiantes de las diferentes secciones del Cuarto Grado de Educación Primaria de la I.E. N° 10021 “San José” – Chiclayo del año 2016.

Tabla 2

Población de estudiantes del cuarto grado de primaria de la I.E. N° 10021 “San José” – Chiclayo 2016

SECCIONES	A	B	C	D	E	F	G	H	TOTAL
Nº DE ESTUDIANTES	35	36	28	34	26	26	27	34	246

FUENTE: Nómina de matrícula 2016

3.4.2. Muestra

Por ser la población pequeña se trabajó con un muestreo no probabilístico e intencionado considerando al 4to “C” como grupo control con 28 estudiantes y 4to “H” como grupo experimental con 34 estudiantes.

3.5. Métodos de investigación

3.5.1. Métodos teóricos

- **Hipotético - deductivo.** El método hipotético-deductivo es el procedimiento o camino que sigue el investigador para hacer de su actividad una práctica científica. Me sirvió de mucho, primero para identificar el problema mediante la observación, segundo para plantear la hipótesis y sub hipótesis como consecuencia de las inferencias del cúmulo de hechos prácticos que constituyó la investigación, para luego llegar a las conclusiones a partir de la posterior contrastación hecha de las mismas.

- **Análisis y síntesis.** Es un método que consiste en la separación de las partes de un todo para estudiarlas en forma individual (análisis), y la reunión racional de elementos dispersos para estudiarlos en su totalidad (síntesis). Permitieron analizar los datos obtenidos en la recolección, así como las múltiples relaciones de los diferentes aportes teóricos que me conllevaron a una síntesis de los mismos y de la construcción del marco teórico y conceptual.
- **Histórico comparativo.** Me sirvió para la especificación y estudio de fenómenos culturales por comparación de su origen común y tendencias de desarrollo, es decir me permitió estudiar la evolución histórica tendencial del problema en los distintos contextos lo que me condujo a su planteamiento y enunciado.

3.6. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

3.6.1. Técnicas

- De Gabinete

El Fichaje: Se usó las fichas para afianzar nociones y datos importantes, anotar, sistematizar y afinar datos valiosos en las distintas fases de la investigación. Las más utilizadas fueron:

- ✓ **Ficha de Resumen:** Se utilizó en la recopilación de conceptos y contribuciones de varias fuentes, que fueron organizados concisa y pertinentemente en estas fichas, particularmente sobre contenidos teóricos o antecedentes consultados.
- ✓ **Ficha Textuales:** Utilizadas en la transcripción literal de contenidos, de una fuente bibliográfica original.
- ✓ **Fichas Bibliográficas:** Se utilizó para la búsqueda permanente de las fuentes consultadas dando el soporte científico correspondiente a la investigación.

- De Campo

Están consideradas las técnicas que recogieron información de la variable dependiente como fue la aplicación del Pre y Post Test.

Observación: La percepción del objeto de investigación se realizó cumpliendo rasgos de objetividad, validez y confiabilidad con el propósito de conseguir información relevante del desarrollo del clima escolar en la I.E. N° 10021 “San José” - Chiclayo.

Encuesta: Grupo de interrogantes formalizadas, dirigida a la muestra de estudio, con el fin de averiguar opiniones o sucesos personales. Técnica destinada a obtener información primaria respecto al desarrollo del clima escolar en los estudiantes del tercer grado de primaria de la I.E. N° 10021 “San José” - Chiclayo. A partir de una muestra representativa para proyectar los resultados sobre la población total.

3.6.2. Instrumentos

Cuestionario: Instrumento de recopilación de datos a partir de un conjunto de ítems preparado cuidadosamente sobre los hechos de la investigación para su contrastación por la muestra del estudio emprendido. Dicho instrumento tiene 20 ítems, divididos en 4 dimensiones: en cada contexto: interpersonal, regulativo, instruccional e imaginativo. El puntaje de cada ítems es:

Para los ítems positivos:

Siempre : 4

Casi siempre: 3

A veces : 2

Nunca : 1

Para los ítems negativos

Siempre : 1

Casi siempre: 2

A veces : 3

Nunca : 4

El baremo general del cuestionario es:

Bajo : 20 - 40

Medio : 41 - 60

Alto : 61 - 80

Pre Test: Es un instrumento evaluativo aplicado a la muestra de estudio que tiene como objetivo identificar el nivel de clima escolar en los estudiantes de la muestra.

Post Test: Es el mismo instrumento aplicado en el Pre Test y sirve para verificar el fortalecimiento del clima escolar en la Institución Educativa N° 10021 – “San José” de Chiclayo, después de aplicar el modelo de convivencia democrática.

Proporciona los datos que nos indican la efectividad del estímulo en comparación con los resultados del Pre Test.

3.6.3. Validez y confiabilidad

El instrumento de evaluación (cuestionario) sobre clima escolar, primero fue validado por juicio de expertos (cinco), entre catedráticos, psicopedagogos y especialistas en investigación, dichos resultados se sometieron al alfa de Cronbach ($\alpha = 0,864$). Luego se aplicó una prueba piloto a 20 alumnos y los resultados obtenidos se sometieron al estudio de alfa de Cronbach lo cual permitió corroborar que el cuestionario tuvo una fiabilidad muy buena o alta ($\alpha = 0,823$), es decir sus resultados son consistentes y coherentes (ver tablas en anexos). También se sometió a juicio de expertos el modelo de convivencia democrática, obteniendo un promedio de valoración de 97,5% con una opinión de aplicabilidad de MUY BUENA; por lo que se deduce que los instrumentos utilizados para esta investigación cumplen con los requisitos de confiabilidad, validez y objetividad.

3.7. Métodos de análisis de datos

El análisis de información se hizo utilizando el análisis cuantitativo mediante el trabajo estadístico a través del programa **SPSS**. Así mismo se elaboró tablas de frecuencia de doble entrada con sus respectivos gráficos en Excel en donde se evidenciaron los resultados del pre y post test para las dimensiones de contexto interpersonal, regulativo, instruccional e imaginativo, en donde por cada uno de ellos se plasmó los diferentes niveles e incremento del grupo control y experimental posterior a la aplicación del post test.

a) Medida de Tendencia Central

Medida aritmética (\bar{x}) Utilizada en la obtención del promedio de los datos de la muestra.

$$\bar{x} = \frac{\sum f_i \cdot x_i}{n}$$

Dónde:

\bar{x} = Promedio o media aritmética

\sum = Sumatoria

F_i = Frecuencia

X_i = Valores obtenidos de cada uno de los datos

n = muestra o número de datos

b) Medidas de Dispersión

Desviación Estándar (s) Que permitió medir el grado de normalidad de la distribución de datos alrededor de la media aritmética.

$$S = \sqrt{\frac{\sum (x_i - \bar{x})^2 \cdot f_i}{n-1}}$$

Dónde:

S = Desviación estándar

\sum = Sumatoria

F_i = Frecuencia

X_i = Desviaciones con respecto al promedio

\bar{x} = Media aritmética

n = Muestra

Coeficiente de variabilidad (C.V.): Fue utilizado para establecer la homogeneidad del grupo respecto al promedio alcanzado.

$$CV = \frac{S}{\bar{x}} \cdot 100\%$$

Dónde:

C.V. = Coeficiente de variabilidad

S = Desviación estándar

\bar{x} = Media aritmética

100% = Valor porcentual constante

c) Prueba de hipótesis

Para efectos de la prueba de hipótesis, se hizo uso de la prueba “z” para la diferencia de proporciones, por ser muestras mayores a 30 en el caso del grupo experimental, ya que nos permitió determinar la efectividad del modelo de convivencia democrática para fortalecer el clima escolar de los estudiantes.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS Y PROPUESTA

CAPITULO IV: RESULTADOS Y PROPUESTA

4.1. Descripción de los resultados del pre y post test del clima escolar

Tabla 3

Pre y Post test aplicado a los estudiantes del cuarto grado de primaria en relación al NIVEL DE CONTEXTO INTERPERSONAL del clima escolar de la I.E. N° 10021 “San José” - Chiclayo

CONTEXTO INTERPERSONAL	PRE TEST				POST TEST			
	Control		Experimental		Control		Experimental	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Alto	4	14.0	1	3.0	12	43.0	18	53.0
Medio	14	50.0	13	38.0	9	32.0	6	18.0
Bajo	10	36.0	20	59.0	7	25.0	10	29.0
TOTAL	28	100	34	100	28	100	34	100

Fuente: Cuestionario aplicado a los estudiantes del 4° grado de primaria de la I.E. N° 10021 “San José” - Chiclayo.

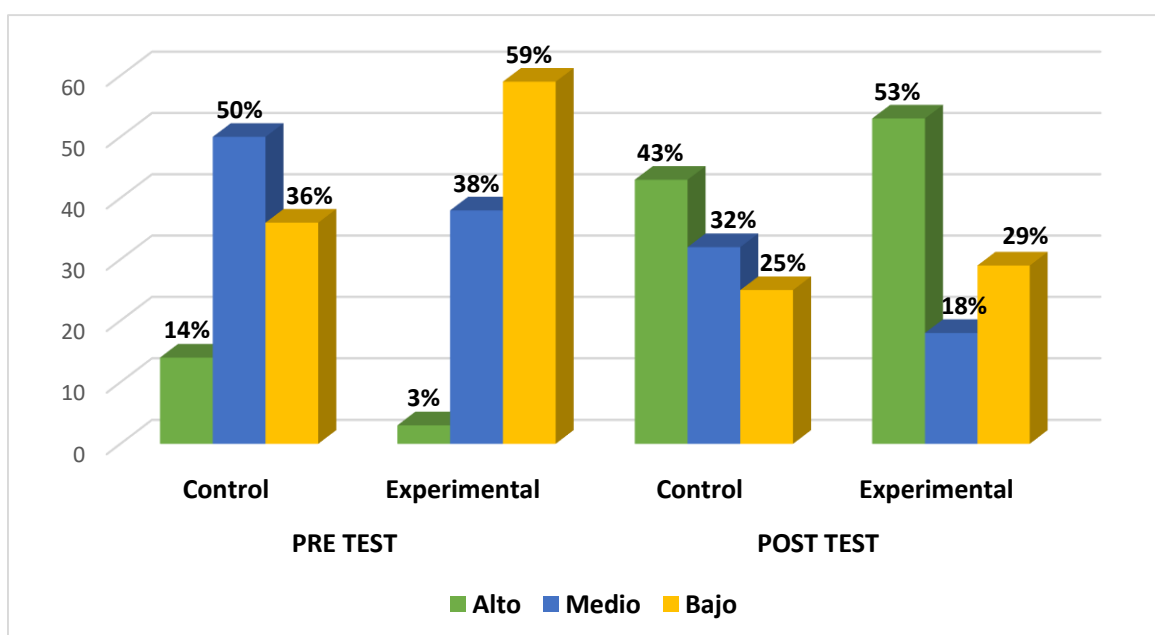


Figura 1. Pre y Post test aplicado a los estudiantes del cuarto grado de primaria en relación al NIVEL DE CONTEXTO INTERPERSONAL del clima escolar de la I.E. N° 10021 San José – Chiclayo.

Como se puede observar en relación al **CONTEXTO INTERPERSONAL**, el pre test identificó a los estudiantes del grupo control en un nivel medio (50%) y a los del grupo experimental en un nivel bajo (59%); posterior a la aplicación del modelo, el

post test identificó a los alumnos del grupo control en un nivel alto (43%), y al grupo experimental en un nivel alto con un 53%, notorio incremento a los resultados del pre test.

Tabla 4

Pre y Post test aplicado a los estudiantes del cuarto grado de primaria en relación al NIVEL DE CONTEXTO REGULATIVO del clima escolar de la I.E. N° 10021 “San José” - Chiclayo

CONTEXTO REGULATIVO	PRE TEST				POST TEST			
	Control		Experimental		Control		Experimental	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Alto	4	14.0	4	12.0	6	21.0	20	59.0
Medio	16	57.0	14	41.0	20	71.0	3	9.0
Bajo	8	29.0	16	47.0	2	8.0	11	32.0
TOTAL	28	100	34	100	28	100	34	100

Fuente: Cuestionario aplicado a los estudiantes del 4° grado de primaria de la I.E. N° 10021 “San José” - Chiclayo.

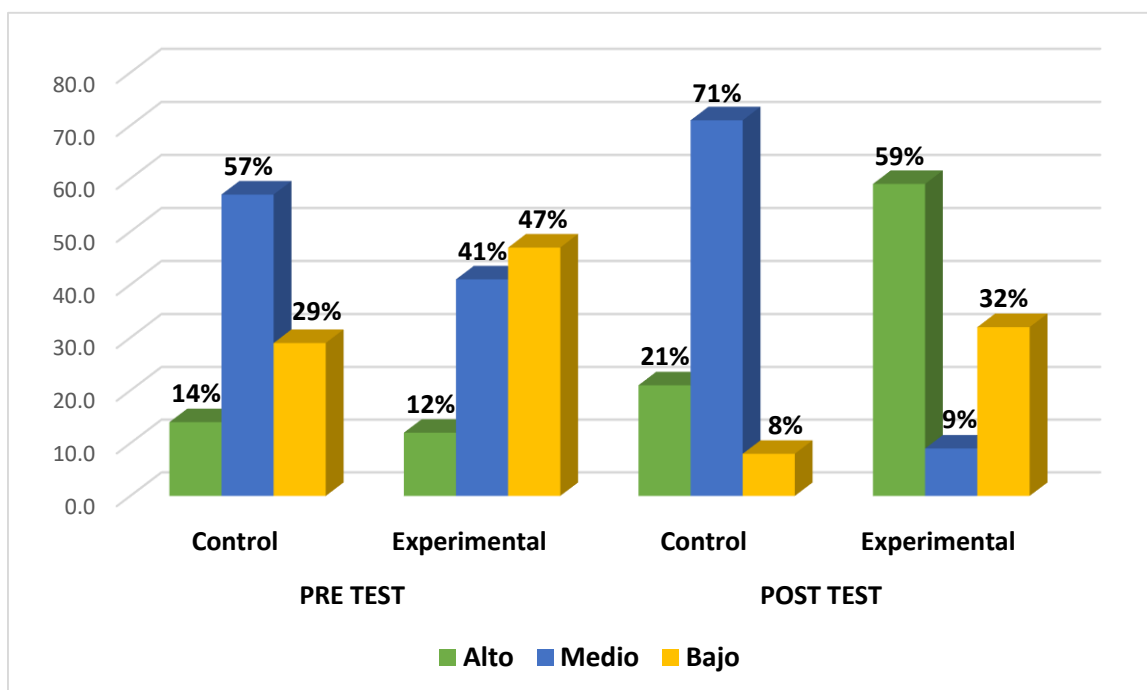


Figura 2. Pre y Post test aplicado a los estudiantes del cuarto grado de primaria en relación al NIVEL DE CONTEXTO REGULATIVO del clima escolar de la I.E. N° 10021 “San José” - Chiclayo.

Se observa que en relación al **CONTEXTO REGULATIVO**, el pre test identificó a los estudiantes del grupo control en un nivel medio (57%) y a los del grupo experimental en un nivel bajo (47%); posterior a la aplicación del modelo, el post test identificó a los alumnos del grupo control en un nivel medio (71%), y al grupo experimental en un nivel alto con un 59%, notorio incremento a los resultados del pre test.

Tabla 5

Pre y Post test aplicado a los estudiantes del cuarto grado de primaria en relación al NIVEL DE CONTEXTO INSTRUCCIONAL del clima escolar de la I.E. N° 10021 “San José” - Chiclayo

CONTEXTO INSTRUCCIONAL	PRE TEST				POST TEST			
	Control		Experimental		Control		Experimental	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Alto	1	4.0	4	12.0	5	20.0	17	50.0
Medio	10	36.0	8	24.0	15	63.0	9	26.0
Bajo	17	60.0	22	64.0	4	17.0	8	24.0
TOTAL	28	100	34	100	24	100	34	100

Fuente: Cuestionario aplicado a los estudiantes del 4° grado de primaria de la I.E. N° 10021 “San José” - Chiclayo.

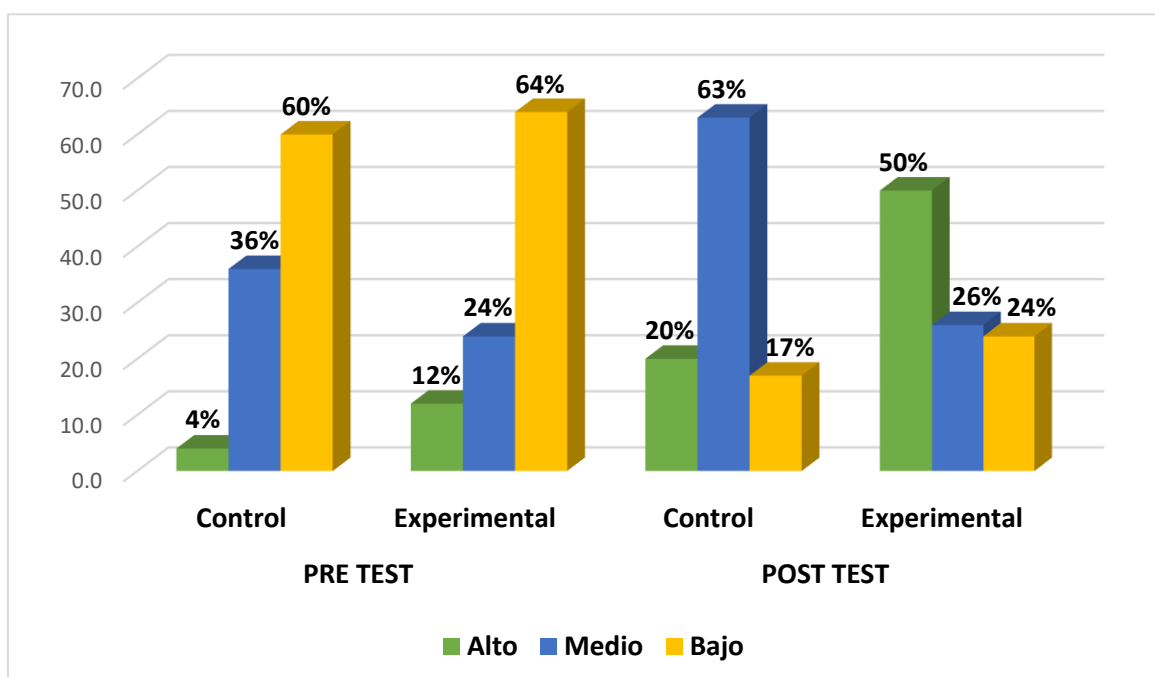


Figura 3. Pre y Post test aplicado a los estudiantes del cuarto grado de primaria en relación al NIVEL DE CONTEXTO INSTRUCCIONAL del clima escolar de la I.E. N° 10021 “San José” - Chiclayo.

Se puede observar que en relación al **CONTEXTO INSTRUCCIONAL**, el pre test identificó a los estudiantes del grupo control y experimental en un nivel bajo (60% y 64% respectivamente); posterior a la aplicación del modelo, el post test identificó a los alumnos del grupo control en un nivel medio (63%), y al grupo experimental en un nivel alto con un 50%, notorio incremento a los resultados del pre test.

Tabla 6

Pre y Post test aplicado a los estudiantes del cuarto grado de primaria en relación al NIVEL DE CONTEXTO IMAGINATIVO del clima escolar de la I.E. N° 10021 “San José” - Chiclayo

CONTEXTO IMAGINATIVO	PRE TEST				POST TEST			
	Control		Experimental		Control		Experimental	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Alto	2	7.0	2	6.0	7	25.0	18	53.0
Medio	11	39.0	12	35.0	14	50.0	10	29.0
Bajo	15	54.0	20	59.0	7	25.0	6	18.0
TOTAL	28	100	34	100	28	100	34	100

Fuente: Cuestionario aplicado a los estudiantes del 4° grado de primaria de la I.E. N° 10021 San José - Chiclayo.

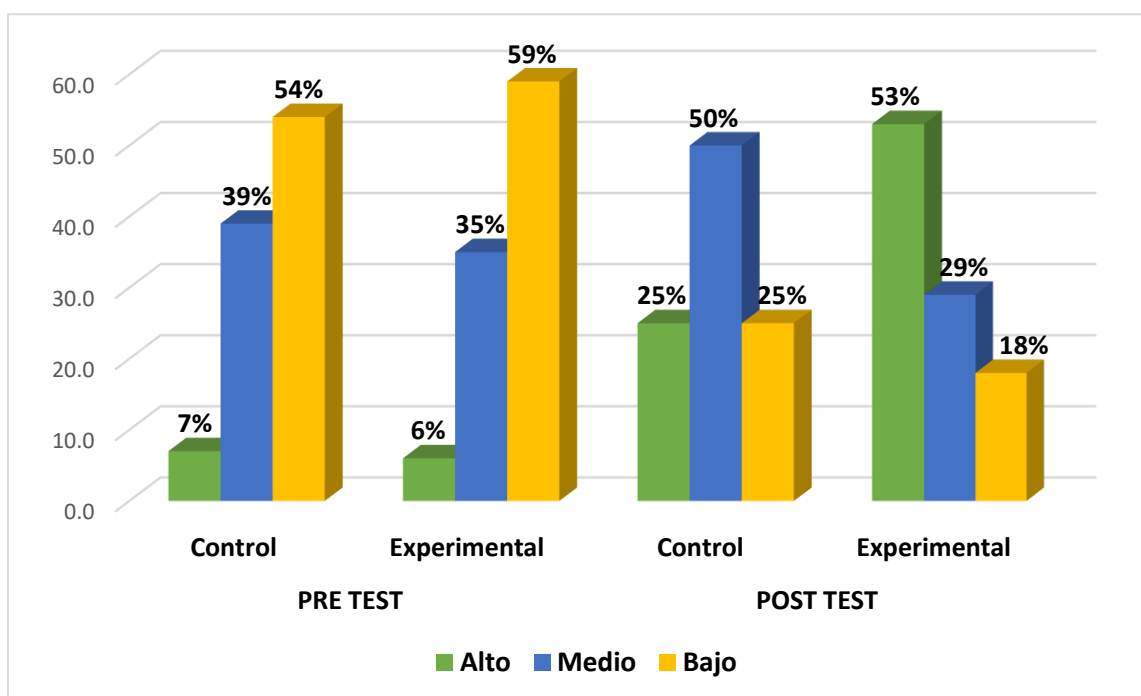


Figura 4. Pre y Post test aplicado a los estudiantes del cuarto grado de primaria en relación al NIVEL DE CONTEXTO IMAGINATIVO del clima escolar de la I.E. N° 10021 “San José” - Chiclayo.

En relación al **CONTEXTO IMAGINATIVO**, el pre test identificó a los estudiantes del grupo control y experimental en un nivel bajo (54% y 59% respectivamente); posterior a la aplicación del modelo, el post test identificó a los alumnos del grupo control en un nivel medio (50%), y al grupo experimental en un nivel alto con un 53%, notorio incremento a los resultados del pre test.

Tabla 7

Estadígrafos comparativos entre el pre y post test en ambos grupos

ESTADÍGRAFOS	PRE TEST		POST TEST	
	Control	Experimental	Control	Experimental
Promedio: \bar{x}	39.14	38.47	42.46	63.53
Desviación estándar: S	14.91	14.48	14.78	16.45
Coefficiente de variación: C.V.	38.09%	37.64%	34.81%	25.89%

Se observa que en el pre test el puntaje promedio obtenido del cuestionario aplicado a los estudiantes en el grupo control es de 39.14 y en el grupo experimental es de 38.47; ubicándose ambos grupos en un nivel de clima escolar bajo. En el post test el puntaje promedio en el grupo control es de 42.46, lo que se encuentra en un nivel medio; mientras que en el grupo experimental ascendió a un nivel de clima escolar alto con 63.53, lo que se demuestra que antes de aplicar el estímulo o sea el modelo de convivencia democrática según los puntajes obtenidos de acuerdo a las opiniones de los estudiantes se evidenciaba que existía deficiencias en el clima escolar. Luego de aplicado el estímulo al grupo experimental los estudiantes opinaron a favor corroborando así la efectividad del modelo.

La desviación estándar en el pre test para ambos grupos se dispersan en 14.91 y 14.48 puntos respectivamente respecto a la puntaje promedio, mientras que en el post test en el grupo control se dispersan en 14.78 y en el grupo experimental en 16.45. Esto demuestra que antes de aplicar el modelo los puntajes eran más heterogéneas, presentaban mayor variabilidad reafirmando así que el clima escolar en los estudiantes era deficiente, después de la aplicación del modelo los puntajes son más homogéneas (25.89%), lo que se evidencia que el modelo de convivencia

democrática contribuyó a fortalecer el clima escolar en los estudiantes de Cuarto Grado de Educación Primaria de la I.E. N° 10021 “San José” – Chiclayo 2016.

Tabla 8

Prueba “Z” para determinar el incremento del nivel de clima escolar en los estudiantes de cuarto grado de primaria de la I.E. N° 10021 “San José” - Chiclayo

NIVEL DE CLIMA ESCOLAR	PRE TEST				POST TEST			
	Control		Experimental		Control		Experimental	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Alto	6 ⁽¹⁾	21.0	6 ⁽¹⁾	18.0	8 ⁽²⁾	29.0	15 ⁽²⁾	44.0
Medio	10	36.0	8	24.0	13	46.0	11	32.0
Bajo	12	43.0	20	58.0	7	25.0	8	24.0
TOTAL	28	100	34	100	28	100	34	100

Hipótesis

H₀= No se evidencia efectividad del modelo de convivencia democrática en el nivel de clima escolar

H₁= Si se evidencia efectividad del modelo de convivencia democrática en el nivel de clima escolar

Significancia: 5%

Prueba estadística “Z” para diferencia de proporciones:

$$(1) Z_c = 0,06 \qquad Z_T = 1,645 \qquad p > 0,05$$

$$(2) Z_c = 2,05 \qquad Z_T = 1,645 \qquad p < 0,05$$

Decisión: Si $Z_c < Z_T$ NO SE RECHAZA H₀

$Z_c > Z_T$ SE RECHAZA H₀

Para el Post Test (2) $Z_c = 2,05 > Z_T = 1,645$ POR LO QUE SE RECHAZA H₀

Conclusión: EXISTE EVIDENCIA ESTADÍSTICA para concluir que, el MODELO DE CONVIVENCIA DEMOCRÁTICA **INCREMENTA** EL NIVEL DE CLIMA ESCOLAR

4.2. Discusión de los resultados

En la investigación presentada por Arévalo y Edmundo (2007) denominada:

“El clima escolar y niveles de interacción social; en estudiantes de nivel secundario del Colegio Claretiano de Trujillo”, que fue de tipo descriptivo y diseño correlacional, llegó a la siguiente conclusión: Existen diferencias estadísticamente significativas entre los estudiantes del Colegio Claretiano de la ciudad de Trujillo, que son aceptados y rechazados en las áreas de afiliación, ayuda, tareas y claridad; siendo los aceptados más amistosos, consideran que es importante el apoyo y la ayuda y disfrutan trabajando en equipo; del mismo modo visualizan con una mejor actitud la figura del maestro, respecto a los rechazados; en tanto que éstos últimos se inclinan más por la culminación de tareas procurando destacar mejor en el estudio; sin embargo, parecen mostrarse más reacios al cumplimiento de las normas de convivencia, que los aceptados. (p.98)

Así mismo Castro (2012) en su estudio:

“Percepción del clima escolar en estudiantes del cuarto al sexto de primaria de una institución educativa del Callo”, la misma que fue de tipo descriptivo y el diseño utilizado es el descriptivo simple, en donde los participantes son 230 estudiantes, entre varones y mujeres, de cuarto, quinto y sexto grado de educación primaria. Se aplicó el Cuestionario de Evaluación del Clima Escolar en escuelas primarias, propuesto por Gutiérrez (2007) adaptado por Castro (2011), el cual fue validado por criterio de jueces y cuenta con un alto coeficiente de confiabilidad. Los resultados de este estudio comprueban que los estudiantes de cuarto, quinto y sexto grado de primaria de una institución educativa del Callao presentaron un nivel intermedio en la percepción del clima escolar. Según el autor, es evidente que en la percepción del clima escolar los estudiantes están en un nivel intermedio por lo que mi propuesta apunta a aplicar un modelo de convivencia democrática para fortalecer el clima escolar y por ende elevar el nivel de logro en dicha área. (p.10)

Por otro lado Milán y Vega (2012) en su investigación:

“Clima escolar y su relación con la calidad educativa en la I.E N° 3043 “Ramón Castilla” de San Martín de Porres, 2009”, en donde concluye que luego de la recolección y procesamiento de datos, se contrastó la hipótesis mediante la Prueba Chi Cuadrado, y se llegó a la siguiente conclusión: Existe una relación significativa entre el clima escolar y la relevancia en la Institución Educativa N° 3043 “Ramón Castilla” de San Martín de Porres, 2009, significando que existe relación entre los contextos interpersonales,, regulativo, instruccional e imaginativo del clima escolar y la relevancia, eficacia, pertinencia y equidad de la calidad educativa. (p.101)

Las investigaciones presentadas se asemejan a este estudio ya que la utilización del modelo de convivencia democrática incrementó el nivel de clima escolar en sus diferentes dimensionales, tal como se evidencia en la Tabla 1, en donde en relación al **contexto interpersonal**, el pre test identificó a los estudiantes del grupo control en un nivel medio (50%) y a los del grupo experimental en un nivel bajo (59%); posterior a la aplicación del modelo, el post test identificó a los alumnos del grupo control en un nivel alto (43%), y al grupo experimental en un nivel alto con un 53%, notorio incremento a los resultados del pre test, los mismo se deja notar en las tablas 2, 3 y 4 que corresponden a las dimensiones de los **contextos regulativo, instruccional e imaginativo**, los mismos que se constataron mediante la prueba “Z” de diferencia de proporciones ya que se encontró evidencia estadística para concluir que, el modelo de convivencia democrática incrementa el nivel de clima escolar, considerando un $p < 5\%$.

4.3. Propuesta de investigación

1. Denominación

MODELO DE CONVIVENCIA DEMOCRÁTICA PARA FORTALECER EL CLIMA ESCOLAR EN LOS ESTUDIANTES DE CUARTO GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA N° 10021 SAN JOSÉ - CHICLAYO 2016.

1. Presentación

Rojas (1996) infiere que:

El modelo de Convivencia democrática para fortalecer el clima escolar, aspira a dar los lineamientos como marco de referencia para que la Institución Educativa, colabore decididamente en la formación integral y ciudadana de nuestros estudiantes, deberá estar incluido y asumido por propuesta mencionada dentro del proyecto educativo institucional y del plan anual de trabajo.

La convivencia democrática es un campo emergente y poco teorizado del cual existe escasa evidencia empírica sobre su implementación en aulas y escuelas. Hay algunas experiencias de convivencia democrática, que se aplican en las I.E., en otras, la ausencia de ellas o el predominio de lo normativo han originado arbitrariedades, injusticias y en muchos casos impunidad, con los estudiantes y entre estudiantes. Construir una sociedad democrática, implica que debemos educar a las nuevas generaciones de ciudadanos en prácticas de respeto de los derechos, cumplimiento de los deberes y participación ciudadana.

Los lineamientos, presentan los aspectos básicos y fundamentales que debe tener el proceso de organización de la convivencia democrática y clima escolar en las instituciones educativas. El modelo de propuesta es flexible a la realidad y necesidades propias de cada una de ellas y a las respuestas que se generen a partir de la reflexión de los mismos. (p.47)

Este modelo proveerá a los docente, directivos y jerárquicos las estrategias necesarias para que la comunidad educativa conozca de un saber actuar en las

diversas situaciones que se le presente en su vida institucional, familiar y escolar, movilizándolo o poniendo en práctica el óptimo clima escolar.

2. Conceptualización del modelo de convivencia democrática

Caballero (2010) refiere que:

La convivencia constituye uno de los aspectos más importantes en las relaciones humanas. Como manifestación natural de estas relaciones pueden surgir desavenencias, desacuerdos, comunicación inadecuada, etc. que pueden dar lugar a conflictos interpersonales; por tanto, convivencia y conflicto se presentan en un mismo escenario. Pero no podemos obviar que vivimos en una sociedad donde los conflictos, a veces, se resuelven violentamente y, aunque las situaciones violentas aparezcan de forma aislada, no podemos negar que existan. Como escarapate público, los medios de comunicación informan con relativa frecuencia de nuevos fenómenos de violencia, protagonizados por jóvenes, que han generado gran alarma social. La violencia crea expectación y no es extraño que a veces aparezca resaltada de manera no muy rigurosa.

Los centros educativos no escapan a este fenómeno, la conflictividad escolar se ha convertido en una de las mayores preocupaciones de la sociedad, como muestra la gran cantidad de artículos aparecidos en la prensa en los últimos tiempos, a pesar de que algunas prácticas educativas son favorecedoras de una buena convivencia, y que las relaciones interpersonales que se dan en este ámbito, habitualmente son de cooperación, ayuda, estima, aprecio, etc., casos concretos sobre agresiones o acoso/denigración a compañeros, hacen que sea una de las principales preocupaciones de los docentes, y por tanto éstos sean cada vez más conscientes de la importancia de abordar el tema. (p.155)

Rojas (1996) infiere que:

Si educamos a nuestros estudiantes en valores y lo hacemos ciudadanos de bien, donde se desenvuelvan con una adecuada competencia social, debemos tener unas altas expectativas y confianza en ellos, de forma que, para comenzar, se hace necesario una serie de medidas y actuaciones que se llevan a cabo en la Institución Educativa que favorecen una buena convivencia. La necesidad de cooperación

entre todos los actores intervinientes en el proceso educativo o la importancia de sistematizar e institucionalizar el trabajo que eduque para el fomento de una cultura de paz. En concordancia con los objetivos y la hipótesis de la presente investigación, en la perspectiva de **proponer un modelo de convivencia democrática para propiciar el fortalecimiento del clima escolar**, en la medida de que, si el clima escolar se manifiesta en las formas de relación interpersonal y de mediación positiva de conflictos y en las maneras cómo se definen y ejercen las normas que regulan dichas relaciones, requiere de espacios y prácticas a fin de que la participación en la construcción de normas y la no discriminación por ningún tipo lograremos un clima escolar adecuado en la I.E. N° 10021 San José - Chiclayo.

3. Características del modelo de convivencia democrática

Según el Minedu (2005) menciona que:

Está integrada al quehacer educativo de la escuela. Se encuentra presente en el proyecto educativo institucional, el proyecto curricular institucional y en el plan anual de trabajo. Todos los agentes educativos comparten responsabilidades de convivencia y disciplina democrática. Recibe el apoyo de la Tutoría y Orientación Educativa a través de los tutores y del área de Convivencia.

Fortalece o promueve un modelo democrático de organización de las Instituciones Educativas. La autoridad de los docentes se sostiene en su calidad como persona, en su capacidad profesional, en su conocimiento y comprensión del comportamiento de los niños y adolescentes, y en sus habilidades para relacionarse horizontalmente con los estudiantes, sin perder su condición de adulto.

Está relacionada con la educación en valores, especialmente con la formación de los valores éticos. Se nutre de los valores éticos que propone el currículo (justicia, libertad, respeto y solidaridad) y colabora en la formación ética de los estudiantes.

Es un proceso que se debe dar en cada Institución Educativa de acuerdo a la diversidad cultural, a los contextos escolares y a la propia realidad de cada escuela. Más que un presupuesto de partida, se trata de una construcción que se renueva permanentemente. Finalmente contando con los resultados del análisis se

formularon los juicios de valor y se prescribieron algunas decisiones a tomar que sirvieron para la redacción de las recomendaciones. (p.6)

4. Objetivos

4.1. Objetivo general

Contribuir a diseñar un modelo de convivencia democrática para fortalecer el clima escolar en los estudiantes de cuarto grado de educación primaria de la Institución Educativa N° 10021 “San José” - Chiclayo.

4.2. Objetivo Específicos

- Fortalecer el clima escolar, mediante sesiones de convivencia democrática, en los contextos: interpersonal, regulativo, instruccional y regulativo que permitan la interacción adecuada con su entorno.
- Promover en los estudiantes muestras de compañerismo, hábitos afectivos, actitudes de respeto, tolerancia y cooperación para contribuir a la creación de un buen clima escolar.
- Motivar la participación responsable de las estudiantes en las sesiones de convivencia democrática, logrando una reestructuración adecuada de la misma, valorando el desarrollo de la persona humana en un clima escolar óptimo.
- Proporcionar a los docentes, el desarrollo de las sesiones del modelo de convivencia democrática para que sea aplicado en toda la I.E., y así lograr un mejor clima escolar.

5. Contexto de aplicación del modelo

Entidad: I.E. N° 10021 San José

Departamento: Lambayeque

Provincia: Chiclayo

Distrito: Chiclayo

Dirección: Av. García y García

6. Fundamentos filosóficos, psicológicos y pedagógicos del modelo

A. Filosóficos

Aristóteles (1964) en su *Metafísica* señala “*que la totalidad es un producto del conjunto de relaciones, las cuales corresponden a eventos sucedidos, a otros que se suceden y a infinito número que está por sucederse*” se precisa que:

Quando hace referencia a la totalidad, no se quiere referir a la totalidad con un criterio absoluto, sino más bien el contexto de las interacciones entre la buena convivencia democrática y el clima escolar, al holos en el cual ocurren los eventos, en relación con otros holos en un proceso dinámico y permanente referidos a la propuesta del modelo de convivencia democrática.

La propuesta del modelo se fundamenta en las corrientes estructuralistas, neopositivistas, y funcionalistas, las mismas que direccionan la formación filosófico-científica del ser humano. Estas corrientes tienen en común explicar la actividad humana, escolar y cultural en función de los hechos y la realidad del devenir escolar. Según estas corrientes filosóficas, el hombre es aquel ser que las ciencias pueden saber de él, y reflexionar acerca de él; es también aquel ser pensante capaz de transformar todo aquello que la naturaleza le proporciona, esto a través de las tecnologías, las que puestas en práctica la convivencia democrática en el clima escolar nos lleva a plantear que éste debe ser vigoroso, satisfactorio y gratificante.

Asumo los postulados filosóficos que admiten a la persona como ser de cambios. Por ello su condición como ser pensante lo faculta a realizar actividades, hacia variadas expresiones de su potencialidad de esa manera relacionarse con su entorno de una manera efectiva y democrática.

Barrera (2002) reconoce al “*ser humano como un todo, y a su vez es universal y único; donde están presentes las variadas dimensiones o expresiones de una complejidad antropológica que expresan la totalidad de su ser*” (p.56).

Se considera a las dimensiones de la persona, no como partes, porque no se trata de fracciones o de segmentos separados de una realidad, sino evidencias de una

complejidad, en este caso antropológico, expresada como interrelación profunda, como tejido y condición natural. Donde las dimensiones biológicas, volitivas e intelectivas están profundamente relacionadas entre sí, se manifiestan de diversas maneras y son apreciadas como totalidad. Por tal razón considero al ser humano como un ser de relaciones, de acuerdo a ello generando buenas relaciones en un buen clima escolar en la I.E. que se realiza integralmente en la medida que se relaciona consigo mismo, con los demás, con la naturaleza.

Dewey (1994) afirma que:

La filosofía puede dar cuenta de las tensiones y conflictos de intereses existentes en la sociedad y sugerir métodos para conciliarlos. Pero una vez establecidas las visiones esclarecedoras, sería imposible que su tarea de cambio alcanzara el éxito sin la intervención de la educación. Por eso señala que la filosofía necesita de la educación para realizarse, y la educación de la filosofía para orientarse. La educación es el laboratorio en el cual las distinciones filosóficas se concretan y son sometidas a prueba (p.94)

La filosofía que sustenta mi modelo se basa en las teorías del positivismo, el empirismo subjetivista que sostiene que el mundo y las verdades se basan en los hechos y fenómenos observables de manera directa o indirecta. Consideran al sujeto como centro del proceso educativo. Por ello la educación también tiene que ser considerada a través de fenómenos y hechos educativos producto del análisis educativo interno y externo.

B. Psicológicos

Sarramona (2000) manifiesta que *“la teoría de Gestalt sugiere la necesidad de plantear situaciones educativas en general y de aprendizajes en particular, teniendo presente la situación en su conjunto, función de estructura”* (P.236).

Por ello, esta teoría demanda una organización del campo perceptual de aprendizaje dentro de una totalidad y tener en cuenta los criterios gestálticos donde el todo es mayor que la suma de sus sinergias. Las actividades contempladas en

la propuesta de un modelo de convivencia democrática busca generar un clima escolar adecuado y despertar la predisposición de los actores educativos que conlleven a mejorar el clima escolar. Por ello asumo los planteamientos de la teoría psicológica cognitiva escolar, según la cual, la conducta, los factores cognitivos y otros factores personales como la motivación interactúan entre sí, como determinantes de la conducta.

Según Ortega, Gandul y Fernández (1998) refieren que:

Los procesos psicológicos tienen dos grandes raíces: la biológica y la sociocultural, y ambas son productoras de principios de confrontación con los otros. La raíz social, comunicativa e interactiva, que aporta al individuo su articulación cultural, mediante el proceso de socialización, le proporciona también un mundo conflictivo, que tiene que aprender a dominar mediante la negociación y la construcción conjunta de normas y significados, aunque no sea un camino fácil. La raíz biológica, ya lo hemos dicho, lo enfrenta a la confrontación natural, que quizás ha sido el origen de nuestra supervivencia hasta este nivel de la historia. Sin embargo, ninguna de las dos justifica la violencia. (p.28)

Sarramona (2000) manifiesta que:

Un modelo democrático de convivencia democrática necesita de la vigencia de principios fundamentales que se sostengan en los derechos básicos de los seres humanos. El método de aprendizaje es el de la reflexión individual y colectiva que se da en la sesión académica y en el cotidiano vivir de una escuela. El estudiante debe aprender en el día a día, que los comportamientos que no se ajustan a las normas de convivencia causan daño a los demás y que la sanción y la reparación son necesarias para el buen funcionamiento de la sociedad. El estudiante debe aprender que su comportamiento puede hacer que la convivencia en su aula y en su institución educativa propicie una mayor calidad de vida. (p.4)

D. Pedagógicos

Según el Minedu (2015) refiere que:

El currículo contempla la formación integral de los estudiantes, y dentro de ella, conforme a la Ley General de Educación N° 28044 (Artículos 8, 9°, 17°, 18°, 34°, 53° y 56°) uno de los artículos menciona la formación democrática que promueva el respeto irrestricto de los derechos humanos, el ejercicio pleno de la ciudadanía y el fortalecimiento del estado de derecho. Ley N° 29719 Ley que promueve la convivencia sin violencia en las instituciones educativas.

Estos contenidos son trabajados en las áreas curriculares, las unidades didácticas y las sesiones de aprendizaje. Sin embargo, la convivencia es una manera de vivir que exige una articulación estrecha entre las áreas curriculares y las relaciones sociales que se viven en la institución. La calidad de convivencia democrática favorece la calidad de los aprendizajes y el desarrollo humano integral y por ende un mejor clima escolar.

La complejidad natural de la interacción humana trae consigo la necesidad de un espacio, en donde se pueda reflexionar sobre ella. Es a través del diálogo y del reconocimiento de la existencia de derechos fundamentales para todos, que se pueden encontrar nuevas formas de relación, consensos necesarios y soluciones pacíficas a conflictos. Este espacio de reflexión y diálogo se da a través de la tutoría, así como en el desarrollo de las áreas curriculares, de acuerdo a la dinámica propia de las sesiones de aprendizaje. (p.7)

Díaz-Aguado (2002) sostiene que:

Numerosas investigaciones señalan que las relaciones interpersonales de los estudiantes entre sí, y de éstos con sus profesores, son un elemento importante para favorecer el desarrollo personal. Debe existir en las instituciones educativas un clima de relaciones interpersonales de confianza, diálogo y respeto. Los estudiantes deben sentirse aceptados por sus docentes y tener la oportunidad de expresarse libre y sinceramente. La convivencia escolar, en la medida en que establece formas democráticas y saludables de relación y respeta los derechos de los estudiantes, se convierte en este elemento necesario para la formación integral. Desde el punto de vista de la prevención, un clima adecuado de convivencia y disciplina escolar se convierte en un factor protector primordial, cuya influencia benéfica se extenderá más allá del paso por la escuela.

Magendzo (2003) infiere que:

Las pedagogías que ofrecen una educación de calidad a estudiantes con características y perfiles diversos, así como oportunidades de participar en términos equitativos con respecto a sus pares, no sólo son una forma de democratizar el acceso al conocimiento sino también una manera de empoderar a los estudiantes. El empoderamiento se relaciona de manera directa con el desarrollo de habilidades lingüísticas y de comunicación que facilitan la argumentación persuasiva, crítica e informada de los estudiantes, al mismo tiempo que les ofrecen la oportunidad de aprender a escuchar respetuosamente los puntos de vista de los otros.

El objetivo de las pedagogías de equidad es poner a disposición de todos los estudiantes una educación de calidad, brindándoles soporte académico dentro de ambientes afectuosos y alentadores. Tales pedagogías buscan afirmar la identidad cultural del estudiante relacionando el currículum explícito con sus experiencias, historia familiar y sus antecedentes culturales. Intentan desarrollar la conciencia crítica de los estudiantes, facilitando su cuestionamiento sobre la realidad y desmantelando las inequidades en los sistemas sociales. (p.94)

Carbajal (2013) afirma que:

Una educación diferenciada en calidad, según la clase social a la que pertenecen los alumnos, es uno de los retos a vencer ya que contribuye a reproducir la violencia estructural (inequidad) en la sociedad. En contraste, las pedagogías de equidad intentan romper este círculo vicioso al ofrecer a los estudiantes igual acceso a la educación de calidad, uno de los principales propósitos de la convivencia democrática. La aplicación de una propuesta de convivencia democrática, sostenida en estos fundamentos, permitirá, en el mediano plazo que las instituciones educativas se conviertan en comunidades caracterizadas por un clima seguro, amigable y agradable, en donde se vivan los principios de una sociedad democrática, y todos sus integrantes se encuentren comprometidos con esta forma de vivir. (25)

7. Enfoques y concepciones teóricas del modelo de convivencia democrática

Carbajal (2013) afirma que:

Esta investigación desde el punto de vista pedagógico está sustentado por la teoría del aprendizaje social de Albert Bandura y la teoría Socio Cultural de Vygotsky, por desempeñarse en un medio netamente social como lo es la convivencia democrática y el clima escolar. El ámbito escolar desde las teorías de educación para la justicia social, se identifica un enfoque restringido de la convivencia escolar, y uno más amplio, al cual se ha denominado convivencia democrática. El enfoque restringido de la convivencia comparte características con las teorías curriculares de eficiencia-social, en el sentido de que básicamente se enfoca al desarrollo de las habilidades individuales de los alumnos(as) y ofrece pocas oportunidades a los estudiantes para compartir equitativamente el poder. Esta perspectiva tiende a hacer énfasis en la contención de la violencia en las escuelas a través del control de los comportamientos agresivos de los alumnos(as) (paz negativa), así como a reforzar el statu quo al no confrontar la violencia estructural.

El enfoque amplio de la convivencia, la convivencia democrática, se nutre sobre todo de dos teorías curriculares: un enfoque curricular progresista orientado hacia las necesidades sociales y centradas en los estudiantes (John Dewey), y de las llamadas teorías críticas (Paulo Freire). Se plantea que la convivencia democrática necesita contextualizarse desde una perspectiva de educación para la justicia social con el fin de reconocer e incluir de manera más integral la diversidad de los estudiantes. En este sentido, la convivencia democrática se enmarca bajo el concepto de paz positiva, en el cual la distribución equitativa del poder se considera como un elemento esencial para erradicar la violencia estructural y cultural.

La convivencia democrática, así planteada, se convierte en el currículum explícito e implícito a desarrollar en las escuelas a través de pedagogías que promuevan la resolución pacífica de los conflictos, la equidad, así como pedagogías culturalmente relevantes que ofrezcan alternativas sostenidas para construir y construir la paz. La distribución equitativa del poder ofrece a los estudiantes más oportunidades para un acceso equitativo a la educación de calidad y para ejercitar la ciudadanía activa en las escuelas y más allá de ellas. (p.31)

Según Linares (2007) refiere que:

El enfoque ecologista considera a la persona en desarrollo como una entidad creciente, dinámica, que se va adentrando progresivamente al medio en el que vive, a la vez que lo va transformando. Al mismo tiempo se concibe al medio ambiente como un entorno cambiante y cambiante que influye sobre la persona. Se habla entonces de un proceso de acomodación mutua, en una interacción bidireccional que se da entre el ambiente y la persona. (p.3)

8. Dimensiones del modelo de convivencia democrática

A) Comunicación afectiva

Según Ortega et al. (1998) afirman que:

Si deseamos entender cómo trabaja una I.E., en lo humano, hay que describir y conocer cómo se configuran los procesos de comunicación, de sentimientos, actitudes y valores, pero también de roles, estatus y poder, dentro de cada uno de los microsistemas de relaciones interpersonales que existen en él. Los alumnos, agrupados y conviviendo en los escenarios de la institución educativa, van constituyéndose en grupos de iguales y dotándose con sus propios sistemas de normas y convenciones, construyendo, poco a poco, la subcultura de los compañeros, necesaria y útil para el desarrollo en todas las dimensiones, pero especialmente para aquellas que tienen más incidencia en la socialización. Los escenarios de la vida producen homogeneidad en el estatus social y, al mismo tiempo, la variedad de roles que se despliegan en los grupos, el tipo de comunicación que se desarrolla y los valores morales que se establecen, favorecen unos determinados procesos de aprendizaje social.

La educación de *sentimientos, actitudes y valores* contiene claves para desplegar un programa que permita planificar y desarrollar experiencias educativas, que sirvan para reflexionar, practicar y asegurarse de que los alumnos reconocen, en sí mismos y en los otros, emociones, sentimientos, actitudes y valores morales que tienen que ver con el trato que damos y recibimos de los otros mientras convivimos. Así, en la medida en que estas experiencias sean positivas, construirán sus propios valores de respeto, justicia, solidaridad, libertad y pacifismo. Los valores no se

aprenden sólo de forma abstracta, sino que requieren una experiencia concreta de disfrutar del beneficio afectivo y emocional de la práctica de valores justos y de actitudes correctas. (p.93)

La empatía es la capacidad de apreciar los sentimientos y las emociones que está sintiendo nuestro interlocutor en un proceso de interacción o comunicación con él/ella. Los seres humanos disponemos, desde nuestro nacimiento, de los prerequisites de sensibilidad emocional y cognitiva para ir desarrollando, poco a poco, esta capacidad a través de un proceso de aprendizaje. (p.239)

B) Responsabilidad con las normas y acuerdos

Megías (2011) señala que:

Las normas, tanto de clase como fuera de ella, deben consensuarse con el alumnado y llegar a ellas tras reflexionar sobre la conveniencia o no de cada una de ellas, analizando los pros y los contras de establecerla o no, al objeto de conseguir que el alumnado asuma una actitud de colaboración responsable en el desarrollo de las mismas. La responsabilidad con las normas, acuerdos y consensos, deben expresarse en lineamientos, procedimientos y reglamentos que ayuden a los agentes educativos a hacer efectiva la convivencia democrática y el clima escolar dentro y fuera del aula.

Son normas de obligado cumplimiento para todos los estudiantes y para todo tipo de actividad. Tanto dentro de la I.E., como en lugares adyacentes siempre y cuando afecten a la comunidad educativa. De forma explícita o implícita, toda convivencia se basa en un conjunto de convenciones, normas y rutinas, sobre las cuales tienen lugar los hechos y episodios diarios, que constituyen un marco normativo. Este marco implica gestión de los acontecimientos: alguien debe decir qué hacer en cada momento, cómo, cuándo, con qué medios, etc. Esta gestión puede ser democrática, es decir, realizada a partir del consenso y la negociación. (p.52)

Ortega et al. (1998) afirman que:

La propuesta de atender a la gestión democrática en el aula y en el centro incluye el análisis de los acontecimientos de la convivencia diaria. Se trata de ir

profundizando juntos sobre lo que, tanto el profesor como el estudiante, entienden por participación cooperativa y democrática. La elaboración de normas explícitas y claras, el establecimiento de un modelo disciplinar, sencillo pero transparente, con unas prohibiciones claramente aceptadas por todos y con un estímulo amplio y positivo hacia la libertad, la igualdad y la solidaridad entre todos sus miembros, abren un camino progresivo de acercamiento de todos, profesorado y alumnado, a una tarea que debe ser común; porque la convivencia no es patrimonio de nadie en particular, sino de todos los que viven juntos. (p.88)

C. Resolución de conflictos

Morrison (2006) sustenta que:

La resolución de conflictos se centra en utilizar estrategias para resolverlos y progresar en la resolución de un conflicto con apoyo de un adulto a la autonomía al afrontarlo. También, reconocer el conflicto como una oportunidad de crecimiento personal. El manejo de los conflictos de manera pacífica y constructiva se debe realizar mediante el diálogo, el cual debe ser promovido permanentemente en el aula, más aún si lo proponemos como herramienta para manejar los conflictos. Cuando se implementan adecuadamente, algunas prácticas de resolución de conflictos parecen tener resultados positivos, tales como mejorar el clima dentro del salón o escuela, mejorar el desempeño académico de los alumnos, o estimular el empoderamiento de los mismos. (p.7)

Bickmore (2008) infiere que:

Aprender a manejar conflictos en forma constructiva está directamente relacionado con la convivencia democrática. Esto básicamente implica: escuchar puntos de vista diferentes; desarrollar el razonamiento persuasivo y la argumentación; y aprender a deliberar y negociar hacia la toma de acuerdos, incluyendo el proceso de toma de decisiones. En la democracia, las habilidades constructivas para el manejo de conflictos y los valores no violentos conforman el comportamiento que se espera muestren los estudiantes como ciudadanos presentes y futuros. (p.11)

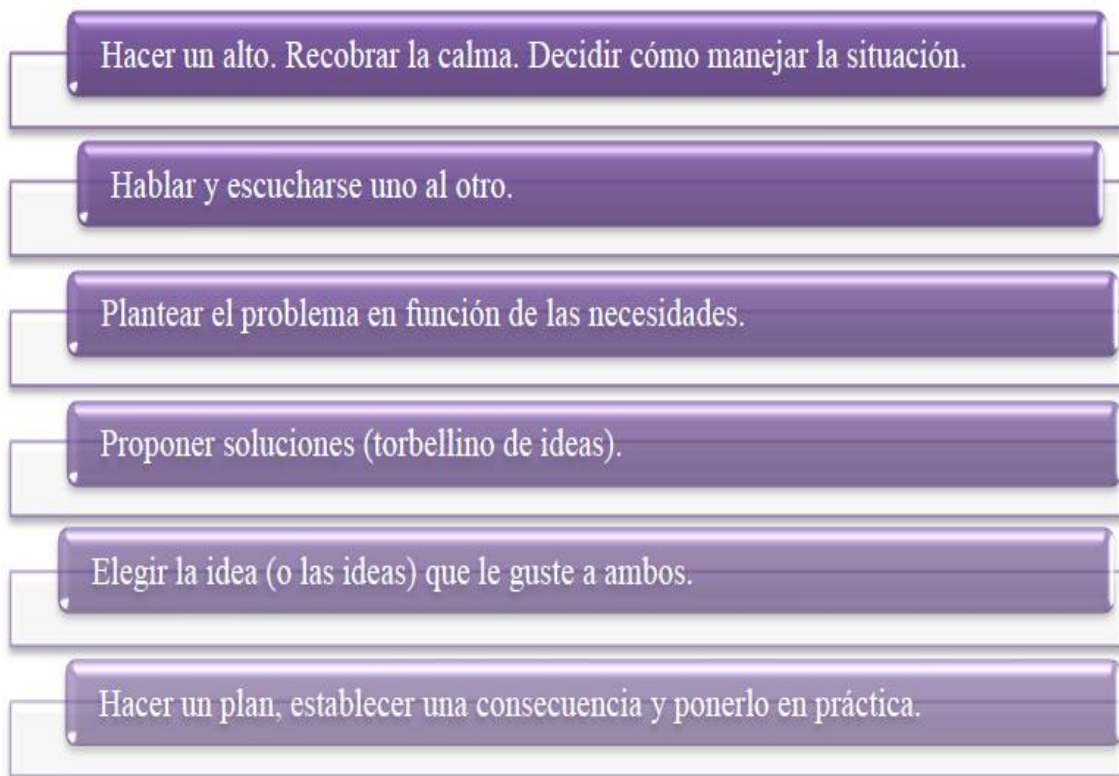


Figura 5. Pasos para resolver conflictos (Megías, 2011).

D. Consolidación de la paz

Carbajal (2013) infiere que:

La construcción y consolidación de la paz positiva dentro y fuera de las instituciones educativas radica en la capacidad de escuelas y maestros para desarrollar una convivencia democrática, en donde los conflictos sean abordados de manera no violenta y donde tanto el conocimiento y el poder sean compartidos, con miras a construir sociedades más equitativas.

De forma que, para comenzar, se hace necesario una serie de medidas y actuaciones que se llevan a cabo en la Institución Educativa que favorecen la buena convivencia. La necesidad de cooperación entre todos los actores intervinientes en el proceso educativo o la importancia de sistematizar e institucionalizar el trabajo que eduque para el fomento de una cultura de paz, conforman entre otras las conclusiones a las que se llega en este estudio. (p.24)

8. Dimensiones del clima escolar

Villa (1990) refiere que:

De acuerdo a la Escala de actitud basada en la validación del instrumento “School Environment Scale” (SES) desarrollado originalmente por Marjoribanks, y modificado por Villa, cuyo objetivo es medir la percepción que tienen los estudiantes respecto de los cuatro contextos que componen el clima escolar según el modelo de Marjoribanks, estos cuatro contextos son:

Contexto interpersonal: mide la percepción de los estudiantes de la cercanía de los profesores, así como de la preocupación que éstos muestran ante sus problemas. Es decir, se trata de un clima o contexto de calidad interpersonal, de amistad y confianza.

Contexto regulativo: mide las percepciones de los estudiantes sobre el “calor” o severidad de las relaciones de autoridad en la escuela. Este contexto viene definido por la naturaleza de las relaciones autoritarias con los profesores y en el ambiente.

Contexto instruccional: mide las percepciones de los estudiantes de la orientación académica en un contexto instruccional de enseñanza democrática. Los estudiantes perciben el interés o desinterés de los profesores por el aprendizaje y el ambiente propicio o desfavorable para conseguir los objetivos y adquirir habilidades.

Contexto imaginativo: mide la percepción de los estudiantes de un ambiente imaginativo y creativo donde ellos se ven estimulados a recrear y experimentar su mundo en sus propios términos, o por el contrario, la de un clima rutinario, rígido y tradicional (sin innovaciones).

9. Reflexión en base a resultados

Según la UCV (2015) refiere que:

Recogida la información, se procederá a su análisis reflexivo, siendo necesario para ello la participación de los diversos agentes de institución educativa, de manera que

con su aporte se logren mejores juicios de valor y por consiguiente se adopten mejores soluciones. Considero que en un modelo de convivencia democrática con un buen nivel de clima escolar en las aulas primarán las buenas relaciones humanas, lo que le dará riqueza al modelo.

Juicios de valor: Culminado el proceso de reflexión, será posible deducir conclusiones a través de resultados estadísticos. Las que se traducirán en los juicios de valor que se emitan teniendo en cuenta los indicadores de valoración establecidos, lo que se evidenciará en el nivel del modelo de convivencia democrática apreciada en el clima escolar.

10. Cómo funciona el modelo

Las actividades que propongo en el modelo de convivencia democrática, se orienta en una concepción de educación transformadora, en el que docentes y estudiantes contribuyan a forjar un nuevo ambiente, donde el clima escolar sea el más óptimo para que los agentes educativos puedan responder a las necesidades y requerimientos de la sociedad en general. Teniendo en cuenta la convivencia democrática y el clima escolar el modelo se estructuró en 12 sesiones de convivencia democrática (Comunicación afectiva, responsabilidad con las normas y acuerdos, resolución de conflictos y consolidación de la paz), descritas paso a paso cada sesión en anexos.

REPRESENTACIÓN GRÁFICA DEL MODELO DE CONVIVENCIA DEMOCRÁTICA

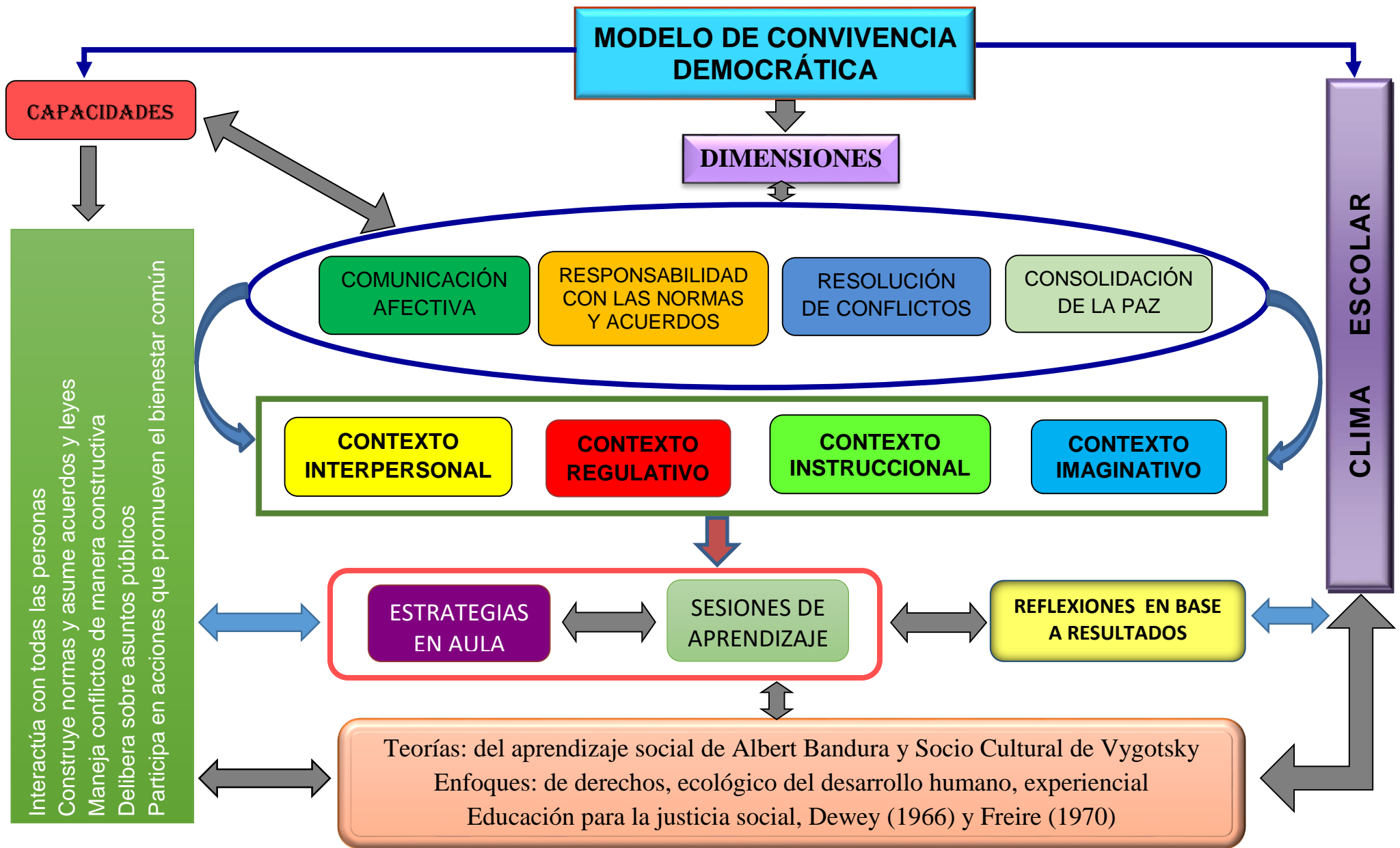


Figura 6. Gráfico del modelo de convivencia democrática para el fortalecer el clima escolar

Referencias Bibliográficas

- Caballero, M. (2010). Convivencia escolar. Un estudio sobre buenas prácticas. *Revista Paz y conflictos*, 3, 154-169.
- Carbajal, P. (2013). Convivencia democrática en las escuelas. Apuntes para una reconceptualización. *Revista iberoamericana de evaluación educativa*, 6(2), 13-35.
- Díaz-Aguado, M. J. (2002). Por una cultura de la convivencia democrática. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 44, 55-78.
- Dewey, J. (1930). *Pedagogía y Filosofía*. Seleccionada y compilada por Joseph Ratner. Traducción, J. Méndez. Herrera. Ed. Francisco Beltrán. Madrid.
- Hurtado, A. (1994). *El Sistema Pedagógico de John Dewey ante las Exigencias de la Doctrina Católica*. Santiago, Chile: Editorial Universidad Católica Blas Cañas.
- Linares, E. (2007). *La formación en y para la convivencia democrática*. México, DF
- Magendzo, A. (2003). Curriculum, convivencia escolar y calidad educativa. La convivencia escolar: una tarea necesaria, posible y compleja. *OEI. Monografías virtuales*, (2). Recuperado de <http://www.oei.es/valores2/monografias/monografia02/reflexion03.htm>
- Marcone, F. (s/f). Lineamientos de la propuesta de convivencia escolar democrática. *II Congreso Internacional Master de Educación*. Perú: Master libros.
- Megías, P. (2011). *La convivencia escolar y cómo resolver los conflictos y la violencia en el aula*. Granada: Editorial ADICE: "Asociación para la Difusión del Conocimiento Educativo".
- Ortega, R., Gandul, I., y Fernández, V. (1998). *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla. Programa Educativo de Prevención de Maltrato entre compañeros y compañeras*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía.

CONCLUSIONES

En lo referido al nivel del clima escolar en los estudiantes de cuarto grado de educación primaria de la I.E. N° 10021 “San José”, objeto de estudio de la presente investigación, se pudo diagnosticar de acuerdo a los resultados obtenidos en el pre test en ambos grupos, y en los cuatro contextos en su mayoría se ubicaban en un nivel medio o bajo siendo el **contexto instruccional** el de mayor incidencia en un nivel bajo 60% para el grupo control y 64% para el grupo experimental, seguido del **contexto imaginativo** en un nivel bajo 54% para el grupo control y 59% para el grupo experimental. Lo que se evidenció que existían deficiencias en cuanto al clima escolar entre estudiantes.

El eje principal de esta investigación estuvo centrado en el modelo de convivencia democrática: comunicación afectiva, responsabilidad con las normas y acuerdos, resolución de conflictos, consolidación de la paz, que permitió lograr un clima escolar favorable en la Institución Educativa N° 10021 “San José” de Chiclayo. Por lo que ha sido logrado el objetivo principal que me tracé al inicio de esta investigación lo cual quedó validada con la hipótesis demostrada.

En cuanto al post test el grupo control se mantuvo casi igual que en el pre test, lo contrario fue con el grupo experimental su nivel de mejora fue muy notoria en los cuatro contextos con un nivel alto: regulativo 59%, interpersonal e imaginativo con 53% y el instruccional con 50%,. Todo esto corroborado con mayor precisión con los estadígrafos según la tabla N° 7, donde los datos en este grupo tiene una variabilidad del 25.89% lo que demuestra la efectividad del modelo después de aplicado el estímulo.

Según los resultados obtenidos que se constataron mediante la prueba “Z” de diferencia de proporciones: $Z_c = 2,05 > Z_T = 1,645$, considerando un $p < 5\%$; por lo que se rechazó la hipótesis nula (H_0) aceptando la hipótesis alternativa (H_1) donde sí se prueba la efectividad del modelo de convivencia democrática en el nivel de clima escolar, ya que se encontró evidencia estadística para concluir que, dicho modelo fortalece el nivel de clima escolar en los estudiantes.

RECOMENDACIONES

Difundir, el modelo entre todos los docentes para su conocimiento y manejo oportuno, y así sepan que hacer en el momento que se encuentren con un estudiante problema y poder evitar problemas posteriores deteriorando el clima escolar afectando el proceso enseñanza - aprendizaje.

Aplicar el modelo diseñado como guía y herramienta de trabajo en el nivel primario, ya sea en el área de personal social o en tutoría, puesto que permitirá desarrollar en los estudiantes una convivencia democrática y un buen clima escolar.

Se sugiere la creación de un departamento de orientación y tutoría en el nivel primario asesorado por un psicólogo o un especialista en psicología que atienda exclusivamente a los estudiantes que vienen desde sus hogares con diversos problemas tanto familiares, sociales, culturales, etc.

Seguir haciendo investigaciones en lo que respecta a convivencia democrática y clima escolar considerado un tema álgido en la actualidad que requiere mayor atención por parte de todos los agentes involucrados en el sistema educativo y en especial el Ministerio de Educación para poder mejorar la convivencia que se da en la sociedad actual y así poder vivir en paz y armonía sin ningún tipo de conflictos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Apple, M. (1979, 2004). *Ideology and curriculum*. Nueva York: Routledge.
- Aron, A. y Milicic, N. (1994). *Vivir con otros: Manual de Desarrollo de Habilidades Sociales*. (2º edición). Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Aron, A. y Milicic, N. (1999). *Clima social escolar y desarrollo personal: Un programa de mejoramiento*. Santiago de Chile: Andrés Bello.
- Bandura, A. (1982). *Teoría del Aprendizaje Social*. Madrid España: Ediciones Espasa Calpe.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148. Bookrags Staff.
- Bernstein, B. (2007). Hacia una Teoría del Discurso Pedagógico. *Revista colombiana de Educación* N° 233. U.P.N. Bogotá.
- Bickmore, K. (2001). Student conflict resolution, power “sharing” in schools, and citizenship education. *Curriculum Inquiry*, 31(2), 137-162.
- Bickmore, K. (2004). Discipline for democracy? School districts management of conflict and social exclusion. *Theory and Research in Social Education* 32(1), 75-97.
- Bickmore, K. (2005). Foundations for peacebuilding and discursive peacekeeping: infusion and exclusion of conflict in Canadian public school curricula. *Journal of Peace Education* 2(2), 161-181.
- Bickmore, K. (2010). Education for ‘peace’ in urban Canadian schools: Gender, culture, conflict, and opportunities to learn. En P.P. Trifonas y B. Wright (eds.), *Critical Issues in Peace and Education* (pp. 88-103). Nueva York.
- Bickmore, K. (2011a). Keeping, making and building peace in school. *Social Education*, 75(1), 40-44.
- Bickmore, K. (2011b). Policies and programming for safer schools: Are anti-bullying approaches impeding education for peacebuilding? *Educational Policy*, 25(4), 648-687.

- Binaburo, J. A., y Muñoz, B. (2007) *Educación desde el conflicto*, Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.
- Bodrova E. y Debra J. L. (2005). *La teoría de Vygotsky: principios de la psicología y la educación en: Curso de formación y actualización profesional para el personal docente de Educación Preescolar*. México: Vol.1
- Bueno, J. y Castanedo, C. (1998). *Psicología de la educación aplicada*, Madrid España: editorial CCS.
- Bush, K. y Saltarelli, D. (2000). *The Two Faces of Education in Ethnic Conflict: Towards a Peacebuilding Education for Children*. Florencia: UNICEF Innocenti Research Centre.
- Bris, M. (2000). Clima de trabajo y organizaciones que aprende. *Educación* 27, 103-117.
- Bronfenbrenner, U. (1989). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Piados Ibérica, S.A. (trabajo original publicado en inglés en 1979).
- Caballero, M. (2010). Convivencia escolar. Un estudio sobre buenas prácticas. *Revista Paz y conflictos*, 3, 154-169.
- Carbajal, P. (2013). Convivencia democrática en las escuelas. Apuntes para una reconceptualización. *Revista iberoamericana de evaluación educativa*, 6(2), 13-35.
- Carlisle, L., Jackson, B. y George, A. (2006). Principles of social justice education: The social justice education in schools Project. *Equity y Excellence in Education*, 39(1), 55-64.
- Casassus, J., Froemel, J., & Palafox, J. (1998). Primer estudio internacional comparativo sobre lenguaje, matemática y factores asociados en tercero y cuarto grado. Santiago de Chile, LLECE.
- Castro, A. (2010). *El clima escolar y la calidad educativa*. Recuperado el 15 de mayo de 2012 de <http://elsolonline.com/noticias/>.

- Castro, W. (2012). Percepción del clima escolar en estudiantes del cuarto al sexto de primaria de una institución educativa del callao. Tesis de maestría: Universidad San Ignacio de Loyola, Lima.
- Cohen, E. (2006). Equitable classrooms in a changing society. *Handbook of the Sociology of Education*, 265-283.
- Cornejo, R., & Redondo, J. (2001). El Clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media. *Última Década*, 15. Recuperado el 13 de abril de 2012, de <http://redalyc.uaemex.mx>
- Cherobim, M. (2004). Escuela un espacio para aprender a ser feliz, la ecología de las relaciones en la construcción del clima escolar. Tesis para optar el grado de Doctor. Universidad de Barcelona. España.
- Damasio, A. (1995). *El error de Descartes: la razón de las emociones*. Santiago: Andrés Bello.
- Delors, J., et al. (1998). *Learning: The Treasure Within*. París: UNESCO Publishing.
- Delpit, L. (1988). The silenced dialogue: Power and pedagogy in educating other people's children. *Harvard Educational Review*, 58(3), 280-298
- Dewey, J. (1966). *Democracy and Education*. Toronto: Collier-Macmillan Ltd.
- Dewey, J. (1930). *Pedagogía y Filosofía*. Seleccionada y compilada por Joseph Ratner. Traducción, J. Méndez. Herrera. Ed. Francisco Beltrán. Madrid.
- Díaz-Aguado, M. J. (2002). Por una cultura de la convivencia democrática. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 44, 55-78.
- Díaz-Aguado, M. (2005). *Condiciones básicas para mejorar la convivencia escolar*. Madrid, España.
- Dull, L. y Murrow, S. (2008). Is dialogic questioning possible in social studies classrooms? *Theory and Research in Social Education*, 36(4), 391-412.
- Eisner, E.W. (1994). *The educational imagination: On the design and evaluation of school programs*. Nueva York: MacMillan.

- Esperanza, J. (2001). La convivencia escolar. Un problema actual. *Los problemas de la convivencia escolar. Un enfoque práctico*. Madrid: Federación de Enseñanza de CC. OO, 22-40.
- Felix, E. D., Sharkey, J. D., Green, J. G., Furlong, M. J., & Tanigawa, D. (2011). Getting precise and pragmatic about the assessment of bullying: the development of the California Bullying Victimization Scale. *Aggressive behavior*, 37(3), 234-247. doi:10.1002/ab.20389.
- Fierro, C. (2009). Gestión ética de la escuela desde y para la convivencia escolar. *III Jornadas de Cooperación Iberoamericana sobre educación para la paz, la convivencia democrática y los derechos humanos*. San José de Costa Rica: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO)/ Instituto Interamericano de Derechos Humanos.166-181.
- Flórez, R. (1994). *Hacia una pedagogía del pensamiento*. Santa Fe de Bogotá: McGraw – Hill Interamericana.
- Flinders, D., Noddings, N. y Thorton, S. (1986). The null curriculum: Its theoretical basis and practical implications. *Curriculum Inquiry* 16(1), 33-42.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Nueva York: The Continuum International Publishing Group, Inc.
- Gallardo, P. (2009). Educación ciudadana y convivencia democrática. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 119-133.
- Galtung, J. (1969). Violence, Peace, and Peace Research. *Journal of Peace Research*, 6(3), 167-191.
- Galtung, J. (2003). *Paz por medios pacíficos: paz y conflicto, desarrollo y civilización*, Bilbao, Bakeaz.
- Goleman, D. (1996). La inteligencia emocional del clima socioescolar en alumnos de enseñanza media de Galicia. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 42(3), 367-376.

- Gottfredson, D. C., & DiPietro, S. M. (2010). School Size, Social Capital, and Student Victimization. *Sociology of Education*, 84(1), 69-89. doi:10.1177/0038040710392718.
- Gladden, M. (2002). Reducing school violence: Strengthening student programs and addressing the role of school organizations. *Review of Research in Education*, 26, 263-299.
- Glass, D. (2000). Education and the ethics of democratic citizenship. *Studies in Philosophy and Education*, 19, 275-296.
- Harber, C. y Sakade, N. (2009). Schooling for violence and peace: How does peace education differ from 'normal' schooling'? *Journal of Peace Education*, 6(2), 171-187.
- Harris, I. (2004). Peace Education Theory. *Journal of Peace Education*, 1(1), 5-12.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). Metodología de la investigación. Cuarta edición. México: McGRAW-HILL.
- Hess, D. y Avery, P. (2008). Discussion of controversial issues as a form and goal of democratic education. En J. Arthur, I. Davies y C. Hahn (eds.), *Handbook of Education for Citizenship and Democracy*. Nueva York: 506-518.
- Hevia, R. (2006). Frente a la crisis de sentido, una pedagogía de la confianza. *Los sentidos de la educación. Revista PRELAC*, 2. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO, 70-76.
- Hirmas, C. y Carranza, G. (2009). Matriz de Indicadores sobre Convivencia Democrática y Cultura de Paz en la Escuela. *III Jornadas de Cooperación Iberoamericana sobre educación para la paz, la convivencia democrática y los derechos humanos*. San José de Costa Rica: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, Instituto Interamericano de Derechos Humanos, 56-136.
- Hirmas, C. y Eroles, D. (coord.) (2008). *Convivencia democrática, inclusión y cultura de paz. Lecciones desde la práctica educativa innovadora en América Latina*.

Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO).

Johnson, D. y Johnson, R. (2009). Energizing learning: The instructional power of conflict. *Educational Researcher*, 38(1), 37-51.

Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

Kumashiro, K. Ali Baber, S., Richardson, E., Ricker-Wilson, C. y Wong, P. (2004). Preparing teachers for anti-oppressive education: International movements. *Teaching Education*, 15(3), 257-275.

Ladson-Billings, G. (1995). Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American Educational Research Journal*, 32(3), 465–491.

Ladson-Billings, G. (2012). Through a glass darkly: The persistence of race in education research y scholarship. *Educational Researchers*, 41(4), 115-120.

Lederach, J. P. (1995). *Preparing for Peace. Conflict transformation across cultures*. Nueva York: Syracuse University Press.

Lederach, J. P. (2000). *El abecé de la paz y los conflictos*, Los libros de La Catarata.

Levinson, B. y Berumen, J. (2007). Democratic citizenship education and the state in Latin America: A critical overview. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(5), 15-31.

Linares, E. (2007). *La formación en y para la convivencia democrática*. México, DF

Luengo, F. (2009). Educación para la ciudadanía: valores y competencias básicas. *III Jornadas de Cooperación Iberoamericana sobre educación para la paz, la convivencia democrática y los derechos humanos*. San José de Costa Rica: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO)/Instituto Interamericano de Derechos Humanos, pp. 137-165.

Magendzo, A. (2003). Curriculum, convivencia escolar y calidad educativa. La convivencia escolar: una tarea necesaria, posible y compleja. *OEI. Monografías virtuales*, (2). Recuperado de

<http://www.oei.es/valores2/monografias/monografia02/reflexion03.htm>

- Magendzo, A. (2005). Pedagogy of human rights education: a Latin American perspective. *Intercultural Education* 16(2), 137-143.
- Maggi, R. (2007). Introducción. En I. Vidales y R. Maggi (eds.), *La democracia en la escuela. Un sueño posible* (pp. 9-26). México: Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos.
- Marcone, F. (s/f). Lineamientos de la propuesta de convivencia escolar democrática. *II Congreso Internacional Master de Educación*. Perú: Master libros.
- Marsh, C. y Willis, G. (1995). *Curriculum. Alternative approaches, ongoing issues*. Nueva Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Martínez, J. (2008, marzo 3). La teoría del aprendizaje y desarrollo de Vygotsky. Recuperado de https://innovemos.wordpress.com/2008/03/03/la-teoria-del-aprendizaje-y-desarrollo-de-vygotsky/#_ftnref1
- Maturana, R. (1987) *Emociones y Lenguaje en educación política*. Chile: Hachette.
- McCluskey, G., Lloyd, G., Stead, J., Kane, J., Riddell, S. y Weedon, E. (2008). 'I was dead restorative today': from restorative justice to restorative approaches in school. *Cambridge Journal of Education*, 38(2), 199-216
- Megías, P. (2011). *La convivencia escolar y cómo resolver los conflictos y la violencia en el aula*. Granada: Editorial ADICE: "Asociación para la Difusión del Conocimiento Educativo".
- Messina, G. (2009). Comunidad educativa, ecología de saberes y trabajo. Una telesecundaria vinculada a la comunidad: investigando prácticas de responsabilidad. *Escuelas que construyen contextos de aprendizaje y convivencia democrática*. México: Red Latinoamericana de Convivencia Escolar.
- Milán, B., y Vega, N. (2012). Clima escolar y su relación con la calidad educativa en la I.E N° 3043 "Ramón Castilla" de San Martín de Porres. Tesis de maestría: Universidad César Vallejo, Lima, Perú.

- Ministerio de Educación del Perú (2005). *Propuesta de Convivencia y Disciplina Escolar Democrática*.
- Ministerio de Educación del Perú (2016). *Currículo Nacional de la Educación Básica*.
- Morin, E. (1999): *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la ciencia y la cultura. Correo de la UNESCO, México.
- Morrison, K., Robbins, H. y Rose, D. (2008). Operationalizing culturally relevant pedagogy: A synthesis of classroom-based research. *Equity y Excellence in Education*, 41(4), 433-452.
- Muñoz, L. (2011). *Clima del aula para favorecer aprendizajes*. USIL. Perú. Recuperado de <http://www.upch.edu.pe/faedu/portal/noticias/767-clima-de-aula-y-aprendizaje-de-los-estudiantes.html>
- Newgent, R. A., Lee, S. M. & Daniel, A. F. (2007). Interracial best friendships: Relationship with 10th graders' academic achievement level. *Professional School Counseling*, 11(2), 98-104.
- North, C. (2006). More than words? Delving into the substantive meaning(s) of "Social Justice" in education. *Review of Educational Research*, 76(4), 507-535.
- Ortega, P., Touriñán, J. M., y Escámez, J. (2006). La educación para la ciudadanía en una sociedad multicultural y compleja. *Revista Portuguesa de Pedagogía*, 40(2), 7-35.
- Ortega, R., Gandul, I., y Fernández, V. (1998). *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla*. Programa Educativo de Prevención de Maltrato entre compañeros y compañeras. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía.
- Parker, W. (2006). Public discourses in schools: Purposes, problems, possibilities. *Educational Researchers*, 35(8), 11-18.
- Pascual, A. y Yudkin, A. (2004). Educar para la convivencia escolar pacífica: Principios y pautas en torno a por qué, para qué y cómo. Ponencia presentada

en el Primer congreso para la convivencia pacífica escolar. Isla Verde, Puerto Rico.

- Pascual, P. (2009). Teorías de Bandura aplicadas al aprendizaje. *Revista digital de innovación y experiencias educativas, N° 45-6ª, 1-8*
- Pinar, W. (1988). The reconceptualization of Curriculum Studies. *Journal of Curriculum Studies, 10(3), 205-214*
- Posner, G. (1988). Models of curriculum planning. In Landon Beyer y Michael Apple. *The Curriculum. Problems, politics and possibilities*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Ray, J. (2005). Beyond tolerance and persecution. Reassessing our approach to medieval convivencia. *Jewish Social Studies, 11(2), 1-18*.
- Reimers, F. (2003). La buena enseñanza y el éxito escolar de los estudiantes en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación, 31, 17-48*.
- Reimers, F. y Villegas-Reimers E. (2006). Sobre la calidad de la educación y su sentido democrático. *Revista PRELAC, 2, 91-107*.
- Rodrigo, M. J., (1994). *Contexto y desarrollo social*, Síntesis Psicología.
- Rodríguez, N. (2004). El Clima Escolar. *Revista Digital Investigación y Educación*, Número 7, Vol. 3. ISSN 1696-7208.
- Rojas, L., Díaz, B., Arapé, E., Romero, S., Rojas, A. y Rojas R. (2006). Comunicación, conflicto y cultura de paz: percepción en grupos universitarios. *Reflexión Política. Universidad Autónoma de Bucaramanga, 8(15), 52-63*.
- Román, M., & Murillo, J. (2011). América Latina: violencia entre estudiantes y desempeño escolar. *Revista CEPAL, 104, 37-54*. Santiago, Chile.
- Román, M. (2005). *Sociedad del conocimiento y refundación de la escuela desde el aula*, Buenos Aires, Argentina: Ediciones libro amigo.
- Sánchez, I. (2009, 27 de diciembre). Clima escolar y resolución de conflictos. Recuperado de <https://inmasanchez.wordpress.com/2009/12/27/clima-escolar-y-resolucion-de-conflictos/>

- Sánchez, M. y Bonals, J. (2005). *Evaluación Psicopedagógica*. Barcelona, España: Editorial GRAO.
- Skiba, R., Michael, R. S., Nardo, A. C. y Peterson, R. L. (2002). The Color of Discipline: Sources of Racial and Gender Disproportionality in School Punishment. *The Urban Review*, 34(4), 317-342.
- Shyman, E. (2011). A comparison of the concepts of democracy and experience in a sample of major works by Dewey and Freire. *Educational Philosophy and Theory*, 43(10), 1035-1046.
- Smith, P. K., & Ananiadou, K. (2003). The nature of school bullying and the effectiveness of schoolbased interventions. *Journal of Applied Psychoanalytic Studies*, 5(2), 189–209. Springer. Recuperado de <http://www.springerlink.com/index/m87646r15h855072.pdf>
- Sús, M. C. (2005). Convivencia o Disciplina. ¿Qué está pasando en la escuela? *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(27), 983-1004.
- Tamar, F. (2005). Maltrato Entre Escolares (Bullying): Estrategias de manejo que implementan los profesores al interior del establecimiento escolar. *Psykhé* (Santiago), 14(1), 211-225. doi:10.4067/S0718-22282005000100016
- Touriñán, J. M. (2005). Educación en valores; educación intercultural y formación para la convivencia pacífica. *Eduga: Revista Galega do Encino*, 13(47), 1367-1418.
- Treviño, E., Valdés, H., Castro, M., Costilla, R., Pardo, C., & Donoso, F. (2010). Factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes en América Latina y el Caribe. Santiago, Chile. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001867/186769s.pdf>
- UNESCO. (2008). Resultados escolares en América Latina. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe>
- Vaandering, D. (2010). The Significance of Critical Theory for Restorative Justice in Education. *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 32(2), 145-176.

- Villa, A. (1990). *Autoconcepto y educación. Teoría, medida y práctica pedagógica*. Gobierno Vasco: Servicio Central de Publicaciones.
- Vinyamata, E. (2005). *Conflictología: curso de resolución de conflictos*, Barcelona: Ariel.
- Vygotsky, L. S. (2009). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores: interacción entre enseñanza y desarrollo*. En: Estrategias de aprendizaje en la nueva universidad cubana, Cuba: Editorial Universitaria.
- Woolfolk, A. (1999). *Psicología educativa*. México: Prentice Hall.
- Zaitegui, N. (2010). La Educación en y para la convivencia en España. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en la Educación*, 8(3), 93-132.
- Zelmanovich, P. (2009). Comunicación, socialización, significatividad y deseo para una trayectoria escolar de calidad. Fortalecimiento de los primeros años y agenda cultural. En C. Fierro y B. Fortoul (eds.), *Escuelas que construyen contextos de aprendizaje y convivencia democrática*. México: Red Latinoamericana de Convivencia Escolar.

ANEXOS

CUESTIONARIO SOBRE CLIMA ESCOLAR

Estimado alumno: Este cuestionario es anónimo y su estudio es de interés para mi trabajo de investigación, por eso pido tu cooperación. Marca con un aspa "X" o un check (✓) la alternativa que consideres apropiada, según la siguiente escala de valoración:

S: Siempre

CS: Casi siempre

AV: A veces

N: Nunca

Nº	ÍTEMS	ESCALA			
		S	CS	AV	N
<u>Contexto interpersonal</u>					
01	Los alumnos tenemos buena comunicación con los profesores				
02	El profesor muestra interés en conocer a sus alumnos y sus problemas				
03	Dedicas tiempo a ayudar a tus compañeros en su trabajo escolar				
04	Me llevo bien con los otros niños de mi salón				
05	Existe un ambiente de armonía y sana convivencia				
<u>Contexto regulativo</u>					
06	Son castigados sin saber realmente las razones por las que se les castiga				
07	Consideras que en la I.E. existen demasiadas reglas y normas				
08	Cumples y haces cumplir las normas y acuerdos establecidas en el aula				
09	Los problemas que se presentan se resuelven oportunamente				
10	Propones alternativas viables para que los conflictos se solucionen en beneficio de todos				
<u>Contexto instruccional</u>					
11	Me siento muy bien por lo que he aprendido				
12	Tu profesor utiliza técnicas o estrategias para que aprendas con facilidad en la mayoría de las áreas				
13	Muestras seguridad e interés personal por tus estudios				
14	Premian a los buenos alumnos con diplomas, medallas o cosas así				
15	Estas contento con las diversas actividades académicas y culturales que se desarrolla en tu I.E.				
<u>Contexto imaginativo</u>					
16	Intento hacer las cosas de manera nueva y atrayente				
17	Pongo en práctica lo que considero más adecuado para realizar mis tareas				
18	Disfruto dejando volar mi imaginación				
19	Tu profesor te ayuda a fortalecer y estimular tu imaginación y creatividad				
20	Aprovecho el entorno natural y social para propiciar mi imaginación y creatividad				

VALIDEZ DEL CUESTIONARIO DE ENCUESTA: JUICIO DE EXPERTO

Indicación: Señor especialista se le pide su colaboración para que luego de un riguroso análisis de los ítems del cuestionario de encuesta que le mostré, marque con un aspa el casillero que cree conveniente de acuerdo a su criterio y experiencia profesional, denotando si cuenta o no cuenta con los requisitos mínimos de formulación para su posterior aplicación.

NOTA: Para cada pregunta se considera la escala de 1 a 5 donde:

1.- Muy poco	2.- Poco	3.- Regular	4.- Aceptable	5.- Muy aceptable
--------------	----------	-------------	---------------	-------------------

N°	ÍTEMS	Puntajes				
		1	2	3	4	5
	Contexto interpersonal					
1	Los alumnos tenemos buena comunicación con los profesores					
2	El profesor muestra interés en conocer a sus alumnos y sus problemas					
3	Dedicas tiempo a ayudar a tus compañeros en su trabajo escolar					
4	Me llevo bien con los otros niños de mi salón					
5	Existe un ambiente de armonía y sana convivencia					
	Contexto regulativo					
6	Son castigados sin saber realmente las razones por las que se les castiga					
7	Consideras que en la I.E. existen demasiadas reglas y normas					
8	Cumples y haces cumplir las normas y acuerdos establecidas en el aula					
9	Los problemas que se presentan se resuelven oportunamente					
10	Propones alternativas viables para que los conflictos se solucionen en beneficio de todos					
	Contexto instruccional					
11	Me siento muy bien por lo que he aprendido					
12	Tu profesor utiliza técnicas o estrategias para que aprendas con facilidad en la mayoría de las áreas					
13	Muestras seguridad e interés personal por tus estudios					
14	Premian a los buenos alumnos con diplomas, medallas o cosas así					
15	Estas contento con las diversas actividades académicas y culturales que se desarrolla en tu I.E.					
	Contexto imaginativo					
16	Intento hacer las cosas de manera nueva y atrayente					
17	Pongo en práctica lo que considero más adecuado para realizar mis tareas					
18	Disfruto dejando volar mi imaginación					
19	Tu profesor te ayuda a fortalecer y estimular tu imaginación y creatividad					
20	Aprovecho el entorno natural y social para propiciar mi imaginación y creatividad					

Recomendaciones:

.....

Apellidos y Nombres		_____ Firma del Experto DNI N°
Grado Académico		
Mención		

VALIDEZ DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN

JUICIO DE EXPERTO

MODELO DE CONVIVENCIA DEMOCRÁTICA PARA FORTALECER EL CLIMA ESCOLAR EN LOS ESTUDIANTES DEL CUARTO GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA N° 10021 SAN JOSÉ DE CHICLAYO 2016.

Responsable: MARÍA ELISA TORO HERRERA

Instrucción: Luego de analizar y cotejar el instrumento de evaluación “**CUESTIONARIO DE ENCUESTA**” que le mostré, le solicito que en base a su criterio y experiencia profesional, valide dicho instrumento para su aplicación.

NOTA: Para cada criterio considere la escala de 1 a 5 donde:

1.- Muy poco	2.- Poco	3.- Regular	4.- Aceptable	5.- Muy aceptable
--------------	----------	-------------	---------------	-------------------

Criterio de validez	Puntuación					Argumento	Observaciones y/o sugerencias
	1	2	3	4	5		
Validez de contenidos							
Validez de criterio metodológico							
Validez de intención y objetividad de medición y observación							
Presentación y formalidad del instrumento							
Total Parcial:							
TOTAL:							

Puntuación:

- De 4 a 11: No valido, reformular
- De 12 a 14: No valido, modificar
- De 15 a 17: Valido, mejorar
- De 18 a 20: Valido, aplicar

Apellidos y Nombres		_____ Firma del Experto DNI N°
Grado Académico		
Mención		

Validez del cuestionario sobre clima escolar

BASE DE DATOS																				
N°	N° ÍTEMS																			
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
1	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
2	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
3	5	4	5	5	5	4	5	5	5	4	5	4	5	5	4	5	4	5	4	5
4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5

Resumen de procesamiento de casos

		N	%
Casos	Válido	5	100,0
	Excluido	0	0,0
	Total	5	100,0

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
0,864	20

Los instrumentos han sido validados por cinco expertos los cuales son:

1. Dra. Daysi Soledad Alarcón Díaz
2. Dra. Fiorela Anaí Fernández Otoyá
3. Dra. María Consuelo Torres Saavedra
4. Dr. Enrique Ramón Tocas Ríos
5. Dr. Luis Montenegro Camacho

Confiabilidad del cuestionario sobre clima escolar

BASE DE DATOS																				
N°	N° ÍTEMS																			
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
1	3	4	4	4	4	2	3	2	3	3	4	3	3	4	3	3	4	4	4	4
2	3	4	4	2	2	2	4	1	3	3	2	2	2	3	2	3	3	2	2	3
3	2	2	3	4	2	4	1	2	3	3	3	3	4	4	4	4	3	4	4	3
4	3	3	1	3	4	2	4	1	1	3	3	4	4	3	3	2	2	4	3	3
5	3	3	1	4	1	2	3	4	3	1	1	2	2	4	1	2	2	4	4	1
6	2	2	3	2	2	2	1	3	3	4	3	2	3	1	4	1	2	1	3	1
7	4	1	1	2	1	2	2	2	2	3	2	3	3	1	3	2	2	4	1	4
8	3	3	4	2	4	4	3	4	3	2	3	3	4	2	4	4	3	4	4	3
9	4	3	4	2	2	2	1	2	4	3	2	3	2	1	2	2	4	3	2	2
10	2	2	1	4	2	3	2	3	3	1	3	3	3	3	1	2	1	3	2	3
11	2	1	2	1	1	2	3	2	2	3	3	2	2	2	1	1	3	2	2	2
12	2	2	1	1	3	1	2	1	2	2	1	2	2	2	1	2	2	2	1	2
13	2	2	2	3	3	2	4	2	2	3	1	2	1	2	3	3	1	2	1	2
14	3	1	1	2	3	2	2	2	3	2	3	1	4	2	2	3	1	1	1	2
15	2	2	1	4	4	3	4	1	4	2	4	2	4	3	1	4	3	1	3	3
16	1	4	4	3	2	2	2	4	3	1	2	4	2	1	2	1	1	2	4	1
17	3	2	2	4	2	3	3	1	2	1	3	1	1	1	1	3	3	2	1	1
18	2	3	2	4	2	3	3	2	4	4	3	2	4	3	3	2	3	4	4	4
19	4	3	4	3	3	2	3	3	2	4	2	1	2	3	1	3	3	2	3	4
20	3	3	4	3	3	3	3	3	2	3	4	4	3	3	4	3	3	2	4	4

Resumen de procesamiento de casos

	N	%
Casos	Válido	20
	Excluido	0
	Total	20

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
0,823	20



SESIÓN DE APRENDIZAJE Nº 01

I. DATOS INFORMATIVOS

- 1.1. I.E. : Nº 10021 “San José” - Chiclayo
1.2. ÁREA : Tutoría
1.3. GRADO/SECCIÓN : Cuarto “H”
1.4. DOCENTE : Mg. María Elisa Toro Herrera
1.5. FECHA : 19 de abril del 2016

II. TÍTULO DE LA SESIÓN

Reconocemos y expresamos nuestras emociones para comunicarnos adecuadamente

III. ¿QUÉ BUSCAMOS?

Que los estudiantes Identifiquen y expresen sus emociones en diferentes contextos dentro y fuera de la institución educativa.

IV. SECUENCIA DIDÁCTICA












MOMENTOS	ESTRATEGIAS
INICIO (15 minutos)	<ul style="list-style-type: none">• La docente da la bienvenida a los niños y se identifican con su nombre en un solapín.• La docente menciona a los niños que la sesión de hoy se refiere a las emociones.• Dibuja en la pizarra (o lleva preparado en un papelote) las caritas que se muestran en el anexo 1 “Sentimientos y emociones”.• Luego pregunta a los niños qué expresión representa cada carita dibujada.• A continuación, les entrega los materiales, indicándoles que en los círculos de cartulina dibujen las diferentes emociones, y luego peguen las caritas en un palito de helado o una cañita, de manera que queden como títeres.
DESARROLLO (25 minutos)	<ul style="list-style-type: none">• Cuando tienen el material listo, la docente pregunta a los niños “¿Cómo se sienten cuando mamá les da un premio por portarse bien? Ellos seguramente responderán “feliz”, entonces la docente les pide que alcen la carita “feliz”.• Seguidamente la docente les dice que va a mencionar otras situaciones y que ellos deben señalar cómo se sentirían, alzando la carita correspondiente. Les dice que es posible que, frente a una misma situación, dos personas se sientan de diferente manera, por lo que pueden utilizar distintas caritas, si desean.

	<ul style="list-style-type: none"> • Se pueden emplear las siguientes situaciones u otras adecuadas para el grupo: <ol style="list-style-type: none"> 1. Estás visitando una ciudad nueva, hay una avenida grande que no sabes cómo o por dónde cruzar. 2. Tienes un examen muy importante, pero no has estudiado nada. 3. Tu equipo ganó el partido de hoy. 4. El portero acaba de gritar a los estudiantes porque estaban jugando en la puerta impidiendo el ingreso de otros niños. ¿Cómo se sienten los estudiantes? 5. Estás solo en casa, no hay nada que hacer y tampoco hay nada interesante. 6. Tu tía ha venido de visita y te ha traído el juguete que tanto querías. 7. Cuando sacas buenas notas y te portas bien, tu mamá se siente... 8. Tu compañero cogió tu lápiz sin permiso y lo rompió.
<p style="text-align: center;">CIERRE (5 minutos)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La docente pregunta a los niños, ¿qué caritas han empleado más?, ¿hay alguna que no han empleado?, ¿todos mostraron la misma carita en cada situación? • Refuerza las siguientes ideas. <ol style="list-style-type: none"> 1. No siempre es fácil identificar las emociones que sentimos, pero es algo que podemos aprender. 2. Es natural que diversas situaciones nos generen a la vez diferentes emociones. 3. Dos personas pueden reaccionar de manera distinta ante la misma situación, puesto que sus sentimientos frente a ella pueden ser diferentes. 4. Resaltar que no es malo enojarse, sentir cólera o ponernos tristes, pero que sí es importante darse cuenta de lo que estamos sintiendo, para no lastimar a otras personas.

Materiales o recursos a utilizar:

- ✓ Cartulinas con círculos dibujados
- ✓ Palitos de helado
- ✓ Plumones
- ✓ Cinta adhesiva o goma
- ✓ Tijeras
- ✓ Bolsa plástica
- ✓ Hojas con caritas “Sentimientos y emociones” (anexo).

SENTIMIENTOS Y EMOCIONES (ANEXO 1)

FELIZ	MOLESTO	SORPRENDIDO
		
ABURRIDO	ASUSTADO	TRISTE
		
ORGULLOSO	SERIO	PREOCUPADO
		
INDIFERENTE	RELAJADO	¿Y TÚ, CÓMO TE SIENTES?
		



SESIÓN DE APRENDIZAJE Nº 02

I. DATOS INFORMATIVOS

- 1.1. I.E. : Nº 10021 “San José” - Chiclayo
 1.2. ÁREA : Tutoría
 1.3. GRADO/SECCIÓN : Cuarto “H”
 1.4. DOCENTE : Mg. María Elisa Toro Herrera
 1.5. FECHA : 26 de abril del 2016

II. TÍTULO DE LA SESIÓN

Somos especiales y diferentes

III. ¿QUÉ BUSCAMOS?

Que los estudiantes identifiquen y valoren sus cualidades. Asimismo, que reconozcan las diferencias entre las personas y su relación con los conflictos.

IV. SECUENCIA DIDÁCTICA

MOMENTOS	ESTRATEGIAS												
INICIO (5 minutos)	<ul style="list-style-type: none"> La docente muestra una pera y pide a sus estudiantes que refieran las características positivas de la fruta, como: rica, nutritiva, jugosa, dulce, etc. Luego, de igual manera, cada uno debe pensar y decir una característica positiva de sí mismo. Se promueve que cada estudiante refiera una característica y que el grupo la reciba positivamente, evitando burlas o cuestionamientos a lo que cada uno dice. 												
DESARROLLO (35 minutos)	<ul style="list-style-type: none"> Se entrega a cada estudiante una cartulina recortada en forma de nube. Cada estudiante escribe su nombre al centro de la nube y se dibuja. Luego escribe en una hoja de papel todo lo que le gusta de él mismo, como, por ejemplo: “inteligente”, “bueno en matemáticas”, “alegre”, “entonado”, “fuerte” ... La docente recorre el aula observando que cada estudiante escriba por lo menos cinco cualidades. Se escribirá una lista de características positivas en la pizarra para que los niños elijan las que consideran tener. Por ejemplo: <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td>Solidario</td> <td>Estudioso</td> <td>Inteligente</td> </tr> <tr> <td>Cooperador</td> <td>Huelo rico</td> <td>Cariñoso</td> </tr> <tr> <td>Buen compañero</td> <td>Arreglado</td> <td>Independiente</td> </tr> <tr> <td>Bonito</td> <td>Buen deportista</td> <td>Líder</td> </tr> </table> 	Solidario	Estudioso	Inteligente	Cooperador	Huelo rico	Cariñoso	Buen compañero	Arreglado	Independiente	Bonito	Buen deportista	Líder
Solidario	Estudioso	Inteligente											
Cooperador	Huelo rico	Cariñoso											
Buen compañero	Arreglado	Independiente											
Bonito	Buen deportista	Líder											

	Amigable	Chistoso	Activo
	Leal	Bueno en matemáticas	Participativo
	Honesto	Sociable	Respetuoso
	Amable	Artista	Generoso
	Alegre	Ayuda a los demás	Responsable
	<ul style="list-style-type: none"> • Luego, se le da el turno a cada estudiante para que señale cuál es la cualidad que más le gusta para sí. • La docente hace notar que tenemos cualidades diferentes, que también podemos tener gustos diferentes y que eso nos hace únicos. Como somos diferentes podemos ver y entender las situaciones que suceden de diversas maneras y a veces eso puede producir malos entendidos o conflictos entre las personas. • Ejemplo: como a Antony le gusta ayudar a las personas, le ofrece ayuda a Juan para hacer su trabajo del colegio, pero a Juan siempre le ha gustado hacer sus cosas sin que otros intervengan. Quizás a Juan le moleste la actitud de Antony porque no comprende su intención de ayudarlo. • La docente refuerza las siguientes ideas: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Todas las personas somos diferentes y nos merecemos respeto. ✓ Al ser diferentes las personas pueden reaccionar de modo distinto cuando están frente a un conflicto o problema. Por ejemplo: una persona puede gritar y renegar, otra en cambio puede quedarse callada, otra puede querer conversar para solucionar el conflicto. ✓ Es importante tomar en cuenta que nuestras reacciones pueden lastimar o hacer sentir mal a la otra persona. ✓ La mejor alternativa es conversar y expresar lo que sentimos, pero tratando de no dañar al otro. 		
CIERRE (5 minutos)	<ul style="list-style-type: none"> • En parejas, conversan sobre las cosas en que se parecen y en las que son diferentes y manifiestan que actividades les gustaría hacer juntos y qué no. 		

Materiales o recursos a utilizar:

- ✓ Cartulinas en forma de nube
- ✓ Crayolas
- ✓ Plumones o colores
- ✓ Tijeras

Tarea a trabajar en casa

Se solicita a los estudiantes que en casa pidan a sus padres, hermanos y/o familiares:

- ✓ Que piensen en sus características positivas y luego vean en qué se parecen y en qué se diferencian.
- ✓ Que les digan qué hacen cuando tienen un conflicto o problema con alguien y qué alternativas utilizan para resolverlo.



SESIÓN DE APRENDIZAJE Nº 03

I. DATOS INFORMATIVOS

- 1.1. I.E. : Nº 10021 “San José” - Chiclayo
 1.2. ÁREA : Tutoría
 1.3. GRADO/SECCIÓN : Cuarto “H”
 1.4. DOCENTE : Mg. María Elisa Toro Herrera
 1.5. FECHA : 03 de mayo del 2016

II. TÍTULO DE LA SESIÓN

Escuchándonos mejor

III. ¿QUÉ BUSCAMOS?

Que los estudiantes empleen estilos adecuados de comunicación y valoren la escucha activa.

IV. SECUENCIA DIDÁCTICA

MOMENTOS	ESTRATEGIAS
INICIO (15 minutos)	<ul style="list-style-type: none"> La docente inicia la sesión con la dinámica “bingo-bingo”, para ello se reparte una hoja de bingo-bingo a cada estudiante (Anexo 1). La docente señala que cuando diga “¡Ahora!”, deben buscar un compañero que coincida con las características descritas en cada recuadro del bingo-bingo. Pondrán su nombre y buscarán a otro compañero hasta que la hoja esté llena. Se brinda aplausos a los cinco primeros que terminan.
DESARROLLO (20 minutos)	<ul style="list-style-type: none"> La docente pregunta a sus estudiantes: ¿Les gustó la dinámica? ¿Cómo lograron llenar la hoja del bingo-bingo? ¿Cómo se comunicaron entre ustedes? Luego de los comentarios se entrega a cada estudiante una cuartilla en la que deben escribir una palabra que describa cómo fue la comunicación. Pegan las hojas en la pizarra y las separan en dos columnas: una positiva y otra negativa. A continuación, los estudiantes sustentan su descripción. Dialogan sobre lo que implica comunicarse adecuadamente. Para ello la docente brinda información sobre las técnicas de escucha activa y las barreras de la comunicación (anexo 2).
CIERRE (10 minutos)	<ul style="list-style-type: none"> Los estudiantes elaboran algunas conclusiones sobre lo trabajado, a través de “Lluvia de ideas”. Algunas ideas a reforzar por el tutor son:

	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Para comunicarse bien, es importante que cuando emitimos un mensaje este sea claro. Y cuando recibimos un mensaje es preciso poner atención en lo que la otra persona nos quiere decir. ✓ Tomar en cuenta que “mandar”, “amenazar”, “juzgar”, “insultar”, “ironizar”, no favorecen una buena comunicación, sino que constituyen barreras para la misma. • La docente los motiva para que en adelante escuchen activamente, con total atención y hagan preguntas que favorezcan la comunicación.
--	---

Materiales o recursos a utilizar:

- ✓ Hoja de bingo-bingo
- ✓ Lapiceros
- ✓ Cuartillas (hojas partidas en dos)

ANEXO 1 (BINGO-BINGO)

Tiene dos hermanos(as). _____	Le gustan los juegos de video. _____	Tiene una mascota. _____	Canta cuando se baña. _____
Le gusta el vóley. _____	Le gustan mucho las matemáticas. _____	Le gusta bailar. _____	Come mucho chocolate. _____
Reza todas las noches. _____	¡Tiene unas zapatillas muy lindas! _____	Tiene pecas en la cara. _____	Tiene cabello lacio. _____
Habla mucho con su abuelita. _____	Va al colegio en micro. _____	Es muy ordenado. _____	Le gusta leer cuentos. _____
Su color favorito es el amarillo. _____	Tiene un hermano en el colegio. _____	Vive a unas cuadras del colegio. _____	Le gusta la gaseosa. _____

ANEXO 2

La comunicación en el origen y resolución de conflictos

La comunicación es un elemento esencial en la resolución de conflictos. Por el contrario, una mala comunicación obstruye este proceso e incluso puede ser una causa del mismo.

Dentro del proceso comunicativo, dos aspectos fundamentales para resolver un conflicto son:

- ✓ la claridad con la que se comunica el mensaje,
- ✓ la disposición para escuchar al otro.

Cuando el mensaje no se transmite adecuadamente, suele ocurrir que una de las personas malinterpreta lo que la otra persona ha dicho y reacciona defendiéndose ante lo que ha considerado una ofensa. También hay que tomar en cuenta que los mensajes se transmiten desde diversos códigos: una palabra, un gesto, una lágrima, una mirada, una actitud corporal, etc.

La disposición para escuchar al otro implica comprender el mensaje, en función de lo que se quiere decir y no en función de lo que personalmente se quiere escuchar. Esto requiere utilizar todos nuestros sentidos para interpretar bien.

Entendiendo que la comunicación es un proceso circular en la que participan como mínimo dos personas, el emisor que envía un mensaje que es decodificado por el receptor, que a su vez emite una respuesta en reacción al mensaje, Torrego (2005) señala los errores más frecuentes que se suelen cometer en este acto comunicativo, los mismos que son:

- ✓ El emisor o emisora no tiene claro en su interior lo que quiere expresar.
- ✓ El emisor o emisora elige un código equivocado.
- ✓ El emisor o emisora utiliza mal el código.
- ✓ El receptor o receptora decodifica mal el mensaje.
- ✓ El receptor o receptora presupone elementos que el emisor no ha dicho.

Además, es importante tomar en cuenta que existen barreras que no favorecen la comunicación. Entre ellas podemos mencionar:

- ✓ Mandar: "Debes hacer tal cosa...".
- ✓ Amenazar: "Si no haces esto, entonces yo...".
- ✓ Juzgar: "¿Cómo se te ocurre hacer algo como eso?".
- ✓ Opinar: "No me parece una buena idea, yo haría tal cosa".
- ✓ Insultar: "¡Qué bruto! Viniendo de ti no me sorprende".
- ✓ Ironizar: "¡Sí, claro! Ahora resulta que soy el malo de la película, ¿no?".



SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 04

I. DATOS INFORMATIVOS

- 1.1. I.E. : N° 10021 "San José" - Chiclayo
 1.2. ÁREA : Personal Social
 1.3. GRADO/SECCIÓN : Cuarto "H"
 1.4. DOCENTE : Mg. María Elisa Toro Herrera
 1.5. FECHA : 10 de mayo del 2016

II. TÍTULO DE LA SESIÓN

Elaboramos nuestras normas y acuerdos con responsabilidad para una buena convivencia en el aula

III. APRENDIZAJES ESPERADOS

COMPETENCIAS	CAPACIDADES	INDICADORES
Convive democráticamente	Utiliza reflexivamente conocimientos y principios democráticos para la construcción de normas de convivencia.	Participa activamente en la elaboración de normas de convivencia.

IV. SECUENCIA DIDÁCTICA

MOMENTOS	ESTRATEGIAS
INICIO (20 minutos)	<ul style="list-style-type: none"> • La docente da la bienvenida a los niños y se identifican con su nombre en un solapín. • Se pregunta si recuerdan algunas experiencias que vivieron el año pasado y que mencionen cómo hicieron para organizarse. Luego, pide a los niños que recuerden cómo lo hicieron en años anteriores. • La docente durante el diálogo está atenta a destacar aquellas circunstancias en las que fue necesario llegar a acuerdos que les ayuden a convivir mejor. Por ejemplo, si querían jugar a algo y se dieron cuenta que sin pautas no era divertido porque discutían mucho. • La docente pregunta: ¿qué deberíamos tener en cuenta para organizarnos este año?, ¿será importante tener normas de convivencia? • Se anota las ideas de cada uno de los niños en relación a cómo deberíamos organizarnos y si es importante tener normas de convivencia.

	<ul style="list-style-type: none"> • Lee las ideas sobre la importancia de las normas de convivencia y se comunica el propósito de la sesión: proponer las normas de aula para una convivencia democrática.
<p>DESARROLLO (60 minutos)</p>	<p>Analizamos la situación</p> <p>En forma individual</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se pide a los niños que recuerden cómo ha sido la convivencia en el aula durante los primeros días del año, qué dificultades han tenido y por qué creen que se han dado. • En un organizador, puede ser un cuadro como el del Anexo 1 se coloca sus ideas. <p>En grupo de cuatro</p> <ul style="list-style-type: none"> • La docente pide a cada miembro del grupo que cuente las situaciones que ha encontrado y sus posibles razones. • Luego orienta a los niños para que identifiquen cuáles son las situaciones más recurrentes que dificultan la convivencia y sus posibles causas. • La docente indica a cada grupo que es importante que estén atentos a que cada integrante del grupo opine y que las respuestas que coloquen sean del consenso de todos. <p>Establecemos acuerdos o acciones a futuro</p> <p>En grupo clase</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se pide a los niños que ubiquen sus sillas en media luna y elijan a un representante de cada grupo para presentar las situaciones que han acordado, mientras van apuntándolas en la pizarra (Anexo 1). • La docente indica a los niños que al momento de presentar sus situaciones lo hagan con voz clara y audible de tal manera que todos sus compañeros los escuchen. • La docente pregunta: ¿cuáles de esas situaciones son las que ocurren más seguido y deberíamos evitar que sigan sucediendo? • Mientras van dando sus opiniones, la docente ayuda a elegir cuatro o cinco situaciones que sean más urgentes de trabajar como grupo para mejorar la convivencia. • Se formula la siguiente interrogante: ¿qué acuerdos podemos asumir todos para mejorar cada una de las situaciones? • La docente colabora para que entre todos elijan, a partir de sus ideas, las normas de convivencia que nos van a ayudar a superar las situaciones conflictivas y estar más a gusto en el aula.

	<ul style="list-style-type: none"> • Una vez acordadas por consenso estas normas, pregunta: ¿qué título le podremos dar?, ellos podrían contestar: “nuestros acuerdos del aula”, “nuestros compromisos”, “lo que debemos recordar”, “así me siento bien”, etc. La docente ayuda a que elijan una. • La docente acompaña a los niños a leer las normas acordadas para asegurar que estén bien escritas y que se entiendan. <p>En grupo pequeño</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se pide que cada grupo pase en limpio y decore una de las normas. Sugiriendo que lo hagan en tiras de cartulina de colores diferentes, al igual que el título. • Se coloca las normas en un lugar visible del aula. • Se les recuerda que las normas son de trabajo diario y que, por eso, serán parte de sus propósitos del día y se evaluarán constantemente para saber cómo vamos avanzando en nuestra mejor convivencia.
CIERRE (10 minutos)	<ul style="list-style-type: none"> • La docente ayuda a continuar la reflexión sobre las normas de convivencia. Se puede preguntar: ¿tenemos normas de convivencia en casa?, ¿sería bueno tenerlas? Estas preguntas pueden llevarlas a casa para conversar en familia.

Materiales o recursos a utilizar

- ✓ Papelotes.
- ✓ Plumones.
- ✓ Cinta masking tape.
- ✓ Tiras de cartulina.
- ✓ Cartel de bienvenida.
- ✓ Anexo 1.

Tarea a trabajar en casa

Se pide a los estudiantes que escriban un compromiso personal que contribuya con la convivencia democrática en el aula. Traerla al aula para compartirla con sus compañeros.

Anexo 1

Cuadro de situaciones que dificultan la convivencia

Situación de dificultad en la convivencia	Posibles razones por las que se dio la situación



SESIÓN DE APRENDIZAJE Nº 05

I. DATOS INFORMATIVOS

- 1.1. I.E. : Nº 10021 “San José” - Chiclayo
1.2. ÁREA : Tutoría
1.3. GRADO/SECCIÓN : Cuarto “H”
1.4. DOCENTE : Mg. María Elisa Toro Herrera
1.5. FECHA : 17 de mayo del 2016

II. TÍTULO DE LA SESIÓN

Aprendemos a reconocer y manejar la cólera en la resolución de conflictos

III. ¿QUÉ BUSCAMOS?

Que los estudiantes identifiquen situaciones que le producen sensaciones de cólera, reconociendo la forma en que la expresan y que utilicen estrategias para manejarla.

IV. SECUENCIA DIDÁCTICA

MOMENTOS	ESTRATEGIAS
INICIO (10 minutos)	<ul style="list-style-type: none">• La docente muestra a los estudiantes la imagen de una persona que expresa cólera con su rostro y cuerpo.• Juntos, identifican cómo se siente la persona y expresan cómo se han dado cuenta de ello. Dejar en claro que no es malo sentir cólera, que todos la sentimos en determinados momentos lo importante está en saber cómo debemos manejarla.
DESARROLLO (30 minutos)	<ul style="list-style-type: none">• Se pide a los estudiantes que cierren los ojos por unos minutos y piensen en una situación que en algún momento les produjo cólera. Luego que traten de acordarse cómo la expresaron. Se les pregunta si pueden identificar en qué parte de su cuerpo sintieron la cólera.• A modo de ejemplo, la docente puede representar las expresiones de cólera con gestos y mímicas: manos haciendo puños, cejas fruncidas, “sangre hirviendo”, etc. Indica que esos son algunos signos de que una persona siente cólera.• La docente pregunta:<ul style="list-style-type: none">✓ ¿Cómo se dan cuenta que una persona tiene cólera?✓ ¿Cómo se dan cuenta que una persona está tranquila?✓ ¿Qué hacen o qué dicen las personas cuando sienten cólera?✓ ¿A veces una persona con cólera puede hacer sentir mal a los demás? ¿Cómo?

	<ul style="list-style-type: none"> ✓ ¿Qué podemos hacer para controlar nuestra cólera? (El tutor puede dar algunas pautas como: contar hasta diez, alejarse de la persona o situación que nos produjo cólera, conversar con mamá, etc.)
CIERRE (5 minutos)	<ul style="list-style-type: none"> • Para finalizar la sesión los estudiantes expresan como controlarán su cólera, teniendo en cuenta los contenidos de la sesión.

Materiales o recursos a utilizar:

- ✓ Imagen de persona con cólera
- ✓ Colores
- ✓ Hojas bond

Tarea a trabajar en casa

Se les propone preguntar a familiares y amigos cómo expresan la cólera y qué hacen para controlarla. Luego, comparten las respuestas en la siguiente sesión.



SESIÓN DE APRENDIZAJE Nº 06

I. DATOS INFORMATIVOS

- 1.1. I.E. : Nº 10021 “San José” - Chiclayo
 1.2. ÁREA : Tutoría
 1.3. GRADO/SECCIÓN : Cuarto “H”
 1.4. DOCENTE : Mg. María Elisa Toro Herrera
 1.5. FECHA : 24 de mayo del 2016

II. TÍTULO DE LA SESIÓN

Buscamos mejores soluciones para resolver conflictos.

III. ¿QUÉ BUSCAMOS?

Que los estudiantes busquen soluciones diversas y creativas para resolver conflictos.

IV. SECUENCIA DIDÁCTICA

MOMENTOS	ESTRATEGIAS
INICIO (10 minutos)	<ul style="list-style-type: none"> La docente solicita a un estudiante que lea en voz alta la lectura “Los amigos”, y que los demás escuchen con atención. <div style="border: 1px solid #0070c0; border-radius: 25px; padding: 15px; background-color: #e1f5fe; margin: 10px 0;"> <p style="text-align: center;">LOS AMIGOS</p> <p>Isabel y Rafo son amigos, y a pesar de que se estiman mucho, a veces pelean. Además de estudiar juntos en clase, se reúnen siempre para hacer sus tareas.</p> <p>Isabel es muy cuidadosa con sus cosas y no le gusta que las toquen. Rafo es más juguetón y se distrae rápidamente cuando hacen las tareas.</p> <p>Hace unos días, mientras Isabel hacía sus tareas del colegio, llegó Rafo y le hizo un dibujo en el cuaderno como broma. Isabel lo empujó muy fuerte, Rafo cayó al suelo y se golpeó.</p> <p>Finalizada la lectura pregunta a los estudiantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ ¿Qué quería Isabel? ✓ ¿Qué quería Rafo? ✓ ¿Cuál era el conflicto? </div>
DESARROLLO (30 minutos)	<ul style="list-style-type: none"> La docente comenta a sus estudiantes que una técnica que favorece la resolución de conflictos es la “Lluvia de ideas”, ya que a través de ella podemos proponer diversas soluciones y de esta forma encontrar la más adecuada.

	<ul style="list-style-type: none"> • Explica que mediante esta técnica vamos a intentar resolver el problema de Rafo e Isabel, de modo que les ayudemos a seguir siendo amigos. Para ello divide a los estudiantes en grupos y los invita a pensar en todas las opciones que se les ocurra para resolver la situación, escribiéndolas en un papel. Motiva a los estudiantes para que sean creativos en las propuestas. También les señala que las ideas que propongan no deben ser evaluadas ni juzgadas mientras se desarrolla la técnica. • Luego, cada grupo elegirá una de las alternativas (la que considere mejor) y la presentará en forma de drama a sus compañeros de aula.
<p align="center">CIERRE (5 minutos)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La docente motiva a los estudiantes a comentar sobre cómo se han sentido durante la aplicación de la “Lluvia de ideas”, si fue fácil o difícil. Se refuerza lo enriquecedor de la experiencia. • Se hace notar que a través de la técnica utilizada han obtenido posibles soluciones al conflicto y, en consecuencia, tienen mayor posibilidad de encontrar una salida que permita que ambas partes involucradas “ganen” y queden satisfechas. • Se concluye indicando que: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Un primer paso ante un conflicto es explorar todas las posibles soluciones antes de responder o escoger una en particular. ✓ También ayuda conversar sobre el conflicto con otra persona que tenga otros puntos de vista y nos ofrezca más posibilidades.

Materiales o recursos a utilizar:

- ✓ Pizarra
- ✓ Tizas
- ✓ Relato “Los amigos”

Tarea a trabajar en casa

Cada grupo debe escoger una noticia que evidencie un conflicto y preparar una “lluvia de ideas” con posibles soluciones que se podrían aplicar.



SESIÓN DE APRENDIZAJE Nº 07

I. DATOS INFORMATIVOS

- 1.1. I.E. : Nº 10021 “San José” - Chiclayo
1.2. ÁREA : Tutoría
1.3. GRADO/SECCIÓN : Cuarto “H”
1.4. DOCENTE : Mg. María Elisa Toro Herrera
1.5. FECHA : 31 de mayo del 2016

II. TÍTULO DE LA SESIÓN

Aprendemos a negociar

III. ¿QUÉ BUSCAMOS?

Que los estudiantes conozcan los pasos para resolver los conflictos a través de la negociación.

IV. SECUENCIA DIDÁCTICA

MOMENTOS	ESTRATEGIAS
INICIO (10 minutos)	<ul style="list-style-type: none">• La docente solicita a los estudiantes que piensen en algunas situaciones de conflicto que se hayan presentado en la institución educativa, las comenten y sobre ellas dialogan:<ul style="list-style-type: none">✓ ¿Quiénes participaron en el conflicto?✓ ¿Cómo reaccionaron las personas ante el conflicto?✓ ¿Cómo resolvieron el conflicto?
DESARROLLO (30 minutos)	<ul style="list-style-type: none">• La docente comenta que en la sesión de hoy aprenderán una forma de resolver conflictos, que se llama “La negociación”. Pega en un lugar visible el afiche del anexo 1 sobre los pasos para la negociación y explica brevemente de qué se trata.<p><i>“La negociación es un proceso en que dos o más personas se comunican directamente mostrando voluntad para dialogar y apertura para escucharse, confiando que construirán un acuerdo que satisfaga a ambas partes en igualdad de condiciones y oportunidades, sin presiones.”</i></p><p><i>Por ejemplo, cuando tomamos un taxi, preguntamos al chofer cuánto nos va a cobrar, y si estamos de acuerdo con la tarifa subiremos, caso contrario probablemente ofreceremos un pago menor al taxista y si está de acuerdo con nuestra propuesta, subiremos al taxi. Esto es una negociación, ambos nos hemos puesto de acuerdo.</i></p>

	<ul style="list-style-type: none"> • Luego los estudiantes forman parejas. Uno ejercerá el rol de “Mateo” y otro el de “Carlos”, utilizando el Juego de roles “La naranja” del anexo 2 (pueden cambiar los nombres). La docente indica que cada uno debe leer sus roles y luego empezar a negociar siguiendo los pasos del afiche. • Después de darles un tiempo prudencial les pregunta: ¿Llegaron a un acuerdo? ¿Qué tipo de acuerdo es? ¿Ambos ganan? ¿Fueron colaborativos? ¿Les fue fácil o difícil seguir los pasos para negociar? • Luego con ayuda de la “matriz de análisis” del anexo 3 analizan el conflicto y buscan un acuerdo que satisfaga a los dos niños del caso. Para explicar qué es un interés el docente puede utilizar las preguntas: ¿Por qué quieres tal cosa? ¿Para qué necesitas tal otra? ¿Qué vas a satisfacer si...? • La docente señala que a veces las cosas que parecen opuestas e irreconciliables, pueden ser complementarias. Trabajando juntos es posible que dos personas que están en conflicto puedan resolverlo de modo que ambos sientan que ganan y que se ha tomado en cuenta sus intereses y necesidades. Para ello es útil seguir los pasos de la negociación. • La docente los motiva a seguir los pasos de la negociación cuando deban enfrentar un conflicto. El afiche de los pasos de la negociación estará siempre a la vista. Hay que motivar a los estudiantes para negociar dentro y fuera de la institución educativa.
<p>CIERRE (5 minutos)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes identifican un conflicto que se presenta en el aula, lo analizan y encuentran soluciones utilizando la matriz de análisis del caso y los pasos de “La negociación”. Lo comentan en la siguiente sesión.

Materiales o recursos a utilizar:

- ✓ Afiche de pasos de la negociación (anexo 1)
- ✓ Juego de roles “La naranja” (anexo 2)
- ✓ Cartulina con matriz de análisis de casos (anexo 3)

ANEXO 1

“PASOS PARA LA NEGOCIACIÓN”



ANEXO 2

JUEGO DE ROLES “LA NARANJA”

Información para “Mateo”

Acabas de llegar a casa después de jugar fútbol, tienes mucha sed y se te ha ocurrido preparar un jugo de naranja. Vas al refrigerador y encuentras la última naranja. Justo cuando vas a tomar, aparece tu hermano “Carlos” y dice: “¡Ni se te ocurra, esa naranja es mía!”.

Tú no quieres darle la naranja y estás dispuesto a luchar por ella. Le dices que tú quieres la naranja y él te dice que la quiere para sí. Se arma un problema en la cocina por la naranja.

¿Cómo resuelves esta situación? Empieza a negociar. ¡Suerte!

Información para “Carlos”

Hoy es el cumpleaños de tu amiga “Paola” y has pensado en prepararle una torta, buscas la receta y en la lista de ingredientes te piden cáscara de naranja. Vas a buscar la naranja y justo encuentras a tu hermano “Mateo” a punto de tomar la única naranja de la refrigeradora y le dices: “¡Ni se te ocurra, esa naranja es mía!”.

Impides que tome la naranja, sin naranja no puedes hacer la torta para tu amiga. Estás peleando por la naranja con tu hermano, la situación se está desbordando ¿Cómo la resuelves? Empieza a negociar. ¡Suerte!

ANEXO 3

MATRIZ DE ANÁLISIS DEL CASO

	Mateo	Carlos
Posición	Quiero una naranja.	Quiero una naranja.
Interés	Pulpa de la fruta para preparar un jugo de naranja.	Cáscara de la fruta para preparar un queque.
Posibles soluciones	<ul style="list-style-type: none">• Partir la naranja en dos, mitad a cada uno.• Hacer jugo de naranja para todos.• Botar la naranja a la basura para no pelear.• “Mateo” se queda con la naranja y “Carlos” no prepara la torta.	
Acuerdo	“Mateo” usa toda la pulpa (el 100%) de la naranja para prepararse su jugo de naranja y “Carlos” usa el 100% de la cáscara para preparar la torta.	



SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 08

I. DATOS INFORMATIVOS

- 1.1. I.E. : N° 10021 “San José” - Chiclayo
1.2. ÁREA : Tutoría
1.3. GRADO/SECCIÓN : Cuarto “H”
1.4. DOCENTE : Mg. María Elisa Toro Herrera
1.5. FECHA : 07 de junio del 2016

II. TÍTULO DE LA SESIÓN

Reconocemos y rechazamos la violencia para la consolidación de la paz.

III. ¿QUÉ BUSCAMOS?

Que los estudiantes reconozcan actitudes, comportamientos violentos y se motiven a no usarlos en la resolución de conflictos.

IV. SECUENCIA DIDÁCTICA

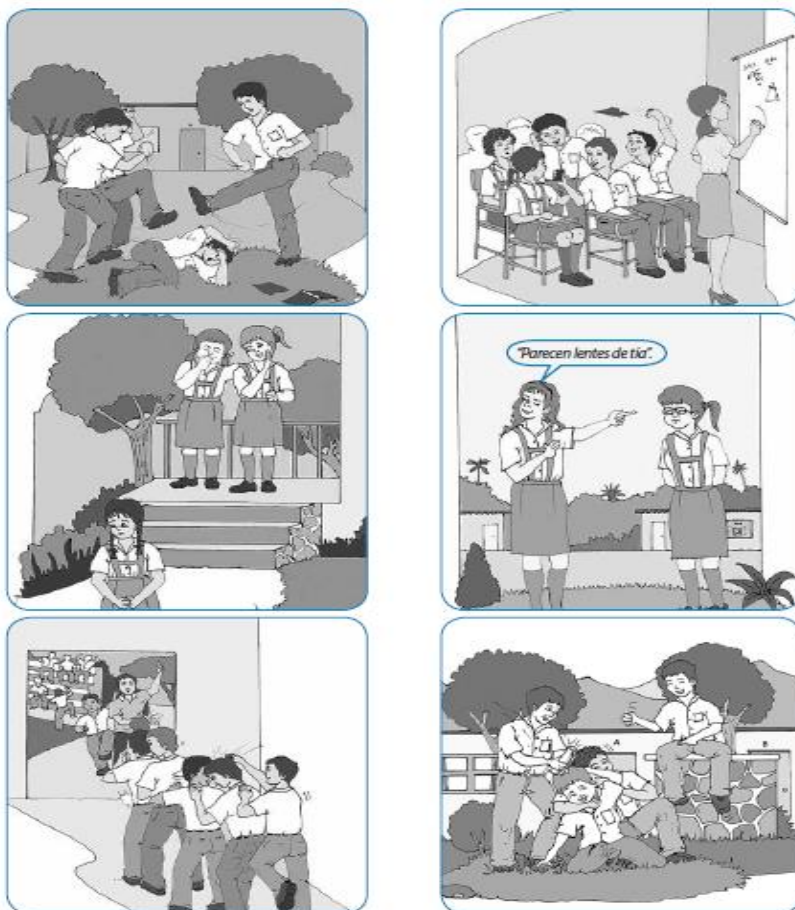
MOMENTOS	ESTRATEGIAS
INICIO (10 minutos)	<ul style="list-style-type: none">• Para iniciar la sesión la docente muestra a los estudiantes láminas donde se puede apreciar situaciones con diversos tipos de violencia (anexo 1) y les pregunta: ¿Qué imágenes consideran que tienen escenas violentas? ¿Cuáles consideran que no contienen escenas violentas? Los estudiantes deben fundamentar sus respuestas.
DESARROLLO (25 minutos)	<ul style="list-style-type: none">• La docente explica qué se entiende por violencia y señala los tipos de violencia que existen (violencia física, verbal y psicológica). Luego pide a los estudiantes que formen grupos y desarrollen los siguientes puntos:<ul style="list-style-type: none">✓ Identificar un conflicto reciente que se haya resuelto con violencia en la institución educativa o en la comunidad y sustentar por qué fue un acto violento.✓ Describir qué tipo de violencia se ha dado en el conflicto escogido.✓ Qué daños personales, interpersonales y materiales ocasionó ese hecho violento (citar la mayor cantidad posible).✓ Proponer, por los menos, tres alternativas de cómo se hubiera podido resolver el conflicto de manera no violenta.• Exponen las conclusiones en plenaria.• Luego la docente manifiesta las siguientes ideas:

	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Las situaciones violentas al suceder de forma habitual, a veces las asumimos como “normales” (las rivalidades deportivas, el maltrato en los micros cuando no dejan subir estudiantes, etc.). Pero el hecho que sean cotidianas no significa que pierdan su esencia negativa ni que deban aceptarse. ✓ La violencia genera mayor violencia con consecuencias tanto en las personas involucradas como en los demás.
CIERRE (10 minutos)	<ul style="list-style-type: none"> • La docente promueve que los estudiantes realicen un compromiso consigo mismos y con sus compañeros. Por ejemplo: “Evitar el uso de la violencia en el recreo”, “evitar golpear a los otros cuando juegan fútbol”, etc. Cada uno escribe su compromiso en una cuartilla y lo pega en un lugar visible.

Materiales o recursos a utilizar:

- ✓ Imágenes que expresen diversas formas de violencia (fotos, dibujos, periódicos, láminas, etc.)
- ✓ Cinta maskingtape
- ✓ Cuartillas

ANEXO 1
VIOLENCIA





SESIÓN DE APRENDIZAJE Nº 09

I. DATOS INFORMATIVOS

- 1.1. I.E. : Nº 10021 “San José” - Chiclayo
1.2. ÁREA : Tutoría
1.3. GRADO/SECCIÓN : Cuarto “H”
1.4. DOCENTE : Mg. María Elisa Toro Herrera
1.5. FECHA : 14 de junio del 2016

II. TÍTULO DE LA SESIÓN

Osvaldo y León

III. ¿QUÉ BUSCAMOS?

Que los estudiantes entiendan cómo se sentirían si estuvieran en el lugar de alguien que es maltratado por sus compañeros.

IV. SECUENCIA DIDÁCTICA

MOMENTOS	ESTRATEGIAS
INICIO (5 minutos)	<ul style="list-style-type: none">• Iniciamos la sesión diciéndoles que hay situaciones que pueden generar que una persona se sienta triste, enojada o disgustada porque no son de su agrado. A partir de ello, les explicamos “Cuando somos testigos de algo como esto, podemos nosotros mismos sentirnos mal por lo que le está ocurriendo a esa persona.• Por ejemplo, si nos enteramos de que hay alguien a quien le pegan frecuentemente, le ponen apodos, le dicen cosas ofensivas o se burlan de él, ¿cómo nos sentiríamos si resultara ser un amigo o compañero nuestro, o alguien de nuestra familia? ¿Cómo nos sentiríamos si fuéramos nosotros mismos?”.• La docente escucha las respuestas de algunos voluntarios y acoge sus emociones.
DESARROLLO (35 minutos)	<ul style="list-style-type: none">• A continuación, la docente comenta que, en algunas escuelas, hay personas que molestan a otros frecuentemente. Por ejemplo, les pegan, les ponen apodos o se burlan de ellos todos los días. La docente lee junto con ellos “La historia de Osvaldo y León” (anexo 1).• Al terminar la historia, se les dice: “Ahora, de manera individual, cada uno de ustedes va a tratar de ponerse en el lugar de Osvaldo y pensar en lo que vive diariamente”.

	<ul style="list-style-type: none"> • Se les pide que, desarrollen la Parte 1 de la hoja de trabajo “Me pongo en el lugar de Osvaldo” (anexo 2). Para esta labor se les otorga cinco minutos. • Se les motiva para que algunos voluntarios puedan compartir sus dibujos con la clase. Deben explicar qué emociones sienten al oír esta historia y por qué usaron los diferentes colores y expresiones en el cuerpo para representar esas emociones. • Luego de este compartir, se guía a la reflexión con las preguntas propuestas a continuación. Se escucha las respuestas de algunos voluntarios y se acoge sus emociones: <ul style="list-style-type: none"> ✓ En general, ¿cómo nos hace sentir esta historia? ✓ ¿Cómo creen que se siente Osvaldo? ✓ ¿Cómo se siente Osvaldo cuando sus compañeros festejan lo que le dice León? ✓ Si estuvieran en una situación similar, ¿cómo se sentirían? ✓ ¿Creen que podrían hacer algo para ayudar a Osvaldo? • Después de recibir sus respuestas, se les indica que continuarán con el trabajo expresándole a Osvaldo sus sentimientos de empatía hacia él. Van a compartir con él las emociones que sienten al ponerse en su lugar. Para ello, van a desarrollar la Parte 2 de la misma hoja de trabajo. Se les otorga cinco minutos para esta labor.
<p style="text-align: center;">CIERRE (5 minutos)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La docente reflexiona con el grupo sobre lo siguiente, con base en las siguientes preguntas orientadoras: <ul style="list-style-type: none"> ✓ ¿Cómo se sienten después de haberle expresado sus emociones a Osvaldo? ✓ ¿Creen que podrían ayudar de alguna forma?

ANEXO 1

La historia de Osvaldo y León



León es el estudiante más grande y fuerte de cuarto grado. Además, tiene muchos amigos y sus compañeros hacen todo lo que él les dice. Por ejemplo, el otro día León tenía hambre y obligó a Osvaldo a comprarle comida en el quiosco de la escuela. Osvaldo no tenía mucha plata, pero no fue capaz de decir que no e hizo lo que León le ordenó. Sin embargo, a Osvaldo no le gustó esa situación.

Osvaldo, por el contrario, es un estudiante pequeño, tímido y callado. No tiene muchos amigos y algunos dicen que es muy raro porque en los recreos se la pasa solo. Osvaldo quisiera tener más amigos, pero no sabe cómo acercarse a ellos porque le da miedo que se porten como León, que siempre está molestándolo en el recreo.

A León le parece muy gracioso el aspecto de Osvaldo y se burla permanentemente de él, llamándolo "Osvaldo, cabeza de petardo". A algunos compañeros les da risa esa situación y también se burlan de Osvaldo haciendo que se sienta peor.

Osvaldo se siente muy frustrado con esta situación. Ir a la escuela se ha vuelto una pesadilla para él, pues sabe que, desde que llega hasta que sale, León le hará la vida imposible. Osvaldo quisiera que León lo dejara de molestar, pero le da miedo decirle algo o responderle porque eso podría incluso empeorar la situación.

ANEXO 2

Me pongo en el lugar de Osvaldo

Parte 1

Usa diferentes colores para expresar cómo te hace sentir la historia de Osvaldo. "Al leer la historia de Osvaldo, me siento..."



Parte 2

¿Qué quisieras decirle a Osvaldo?



SESIÓN DE APRENDIZAJE Nº 10

I. DATOS INFORMATIVOS

- 1.1. I.E. : Nº 10021 “San José” - Chiclayo
1.2. ÁREA : Tutoría
1.3. GRADO/SECCIÓN : Cuarto “H”
1.4. DOCENTE : Mg. María Elisa Toro Herrera
1.5. FECHA : 21 de junio del 2016

II. TÍTULO DE LA SESIÓN

Yo me siento

III. ¿QUÉ BUSCAMOS?

Que los estudiantes aprendan a expresar lo que sienten o piensan, defendiendo sus derechos y sin hacer daño a los demás.

IV. SECUENCIA DIDÁCTICA

MOMENTOS	ESTRATEGIAS
INICIO (5 minutos)	<ul style="list-style-type: none">• Para empezar, reflexionamos acerca de algunas situaciones en las que otras personas nos dicen o hacen cosas que nos hacen sentir disgusto o enojo, por ejemplo, cuando alguien rompe uno de nuestros cuadernos, nos pellizca o nos dice palabras feas. Luego les pedimos que compartan alguna situación en la que han sentido disgusto o enojo con alguien. La docente escucha las respuestas de los estudiantes y acoge sus emociones.
DESARROLLO (35 minutos)	<ul style="list-style-type: none">• Se les explica que, frente a una situación en la que otras personas nos han hecho sentir disgusto o enojo, podemos responder de tres maneras:<ul style="list-style-type: none">✓ De manera pasiva: cuando no expresamos lo que sentimos o pensamos, y no defendemos nuestros derechos. Es decir, no hacemos nada o nos quedamos callados.✓ De manera agresiva: cuando expresamos lo que sentimos o pensamos, y defendemos nuestros derechos, pero haciendo daño a otros.✓ De manera asertiva: cuando expresamos lo que sentimos o pensamos, y defendemos nuestros derechos sin hacer daño a otros.• La docente escribe estos tres conceptos en la pizarra a manera de encabezados: “Respuestas pasivas”, “Respuestas agresivas” y

	<p>“Respuestas asertivas” y subrayamos este último concepto (“Respuestas asertivas”).</p> <ul style="list-style-type: none"> • La docente da algunos ejemplos de respuestas pasivas y agresivas: Por ejemplo, “Pepe insultó a Mónica y esta le contestó dándole una patada.” ¿Qué tipo de respuesta dio Mónica?” o; “Azucena le jaló el cabello a Julio; este se quedó callado y, luego, se fue a llorar a su asiento”. Debemos plantear unos cuatro ejemplos, sin trabajar todavía la manera asertiva. • La docente les menciona: hoy aprenderemos una estrategia asertiva para responder de manera clara y firme, pero sin violencia, frente a las situaciones que no nos gustan. Se les pide, para empezar, que desarrollen la “Parte 1” de la hoja de trabajo “Aprendiendo a responder asertivamente” (anexo 1). • Una vez que han terminado el ejercicio, se les invita a compartir algunas de sus experiencias. La docente les menciona: “Hay una técnica para responder frente a esas situaciones sobre las que escribieron en su hoja de trabajo, expresándonos de manera no agresiva, pero dejando claro a los demás lo que no nos gusta o lo que no queremos que hagan”. • Esta técnica se llama “Yo me siento” y consiste en expresar tres aspectos: <ul style="list-style-type: none"> ✓ ¿Cómo nos sentimos? ✓ ¿En qué situación nos sentimos de esa manera? ✓ ¿Qué quisiéramos que cambiara de esa situación? • La docente escribe estos tres pasos en la pizarra: (1) Cómo nos sentimos, (2) En qué situación nos sentimos de esa manera y (3) Qué quisiéramos que cambiara de esa situación. • Se presentan los siguientes ejemplos: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Yo me siento enojado cuando me dices “tonto” y quisiera que no lo hicieras más (evitar reemplazar “tonto” por otro adjetivo que pueda herir susceptibilidades; por ejemplo, “gorda”, “orejón”, “chato”, “negro”, “cabezona”). ✓ Yo siento cólera cuando usas mis colores sin pedírmelos y quisiera que me pidieras permiso antes de usarlos. • La docente les indica que desarrollen la “Parte 2” de su hoja de trabajo utilizando la técnica del “Yo me siento”. Una vez que todos han culminado esta labor, se piden voluntarios que puedan compartir sus respuestas. • Mientras comparten sus respuestas, la docente utiliza los tres pasos escritos en la pizarra para ir preguntando al grupo cómo ven
--	---

	la aplicación de la técnica por parte de sus compañeros, con el objetivo de ir reforzando el aprendizaje.
CIERRE (5 minutos)	<ul style="list-style-type: none"> • Se reflexiona con el grupo con base en las siguientes preguntas orientadoras (máximo tres intervenciones por pregunta). <ul style="list-style-type: none"> ✓ ¿Por qué creen que utilizar la técnica “Yo me siento” puede ser mejor que responder de manera pasiva o agresiva frente a situaciones que queremos que cambien? ✓ ¿Para qué nos puede servir la técnica “Yo me siento” en nuestra vida?

Tarea a trabajar en casa

La docente pide a los niños que elaboren lemas creativos que aporten a comprender cómo el actuar asertivamente ayuda a mejorar las relaciones con las y los demás, se les motiva a que los adornen con dibujos. Estos lemas serán pegados en un mural que permanecerá en exhibición en la clase y la escuela.

ANEXO 1

Aprendiendo a responder asertivamente

Parte 1

Hay momentos en los que otras personas (nuestros compañeros, nuestros amigos) hacen o dicen cosas que no nos gustan y que nos hacen sentir disgustados, enojados, tristes u ofendidos.

¿Puedes pensar en una situación reciente en la que alguien te haya hecho sentir así y en la que hayas respondido de manera pasiva o agresiva? Intenta recordar qué hiciste en ese momento, qué le dijiste a esa persona y cómo respondiste frente a la situación. Descríbela a continuación:

LATÉCNICA "YOMESIENTO"

1. Yo me siento...
2. Cuando...
3. Y quisiera que...

Parte 2

Ahora que conoces la técnica "Yomesiento", sabes que hay maneras de expresar lo que sientes y lo que quieres de manera clara, calmada y firme, pero sin agredir a las demás personas. Escribe, a continuación, lo que hubieras podido responder a la persona de la situación en la que pensaste en la parte 1 de este ejercicio, utilizando la técnica Yomesiento:

Yo me siento (escribe lo que sentiste).

Cuando (escribe la situación que te hizo sentir así).

Y quisiera que (escribe lo que quisieras que cambiara).



SESIÓN DE APRENDIZAJE Nº 11

I. DATOS INFORMATIVOS

- 1.1. I.E. : Nº 10021 “San José” - Chiclayo
 1.2. ÁREA : Tutoría
 1.3. GRADO/SECCIÓN : Cuarto “H”
 1.4. DOCENTE : Mg. María Elisa Toro Herrera
 1.5. FECHA : 28 de junio del 2016

II. TÍTULO DE LA SESIÓN

Derechos para todos

III. ¿QUÉ BUSCAMOS?

Que los estudiantes se familiaricen con la noción de los derechos de los niños y sus implicancias

IV. SECUENCIA DIDÁCTICA

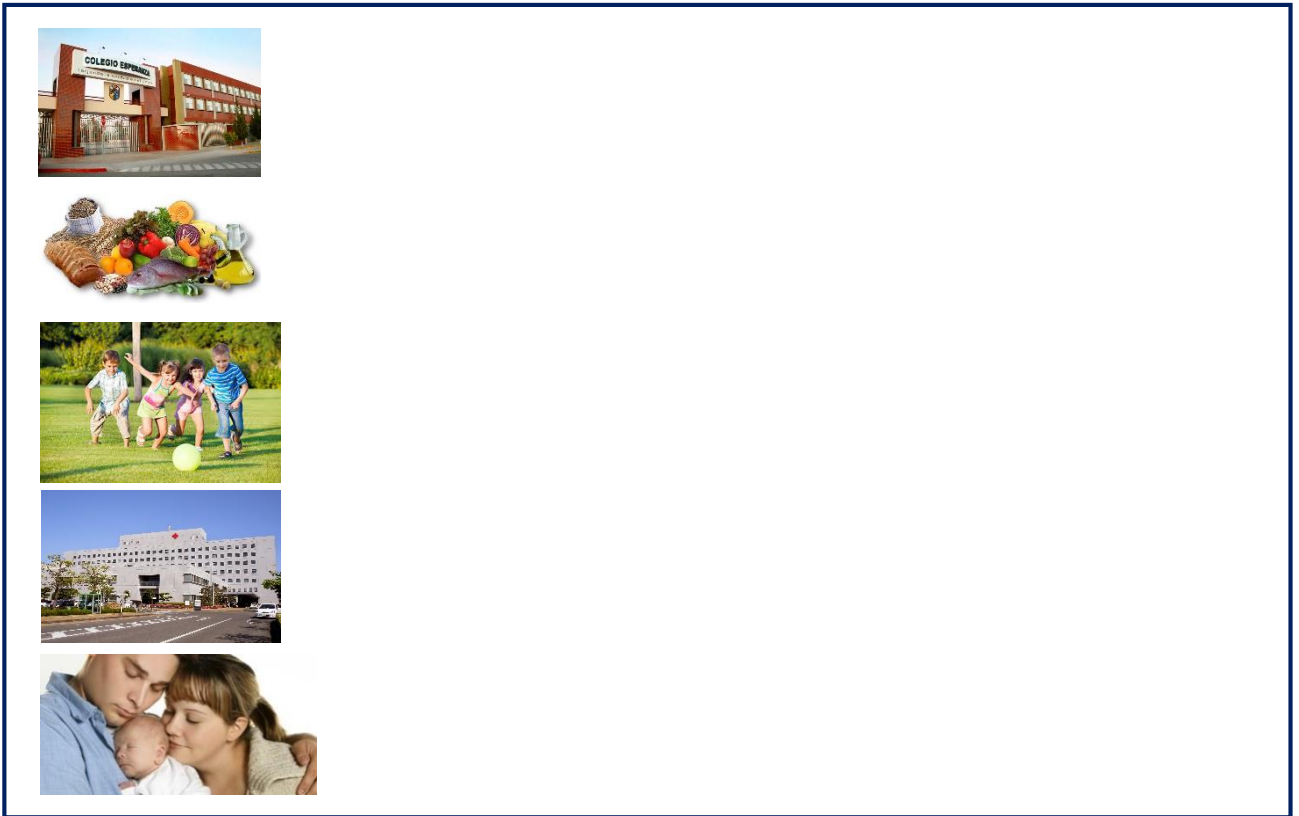
MOMENTOS	ESTRATEGIAS												
INICIO (10 minutos)	<ul style="list-style-type: none"> La docente prepara con anticipación una cartulina grande con cinco dibujos colocados verticalmente en el lado izquierdo de la cartulina. Los dibujos deberán representar una escuela, alimentos, niños jugando, un hospital (o posta médica) y un bebé cargado en brazos por sus padres (anexo 1). La docente coloca la cartulina en la pizarra y pide a los estudiantes que nombren los dibujos que hay en ella. Irán diciendo qué representa cada dibujo mientras la docente escribe las respuestas que cada niño mencione. En el siguiente cuadro se presentan ejemplos de las posibles respuestas para cada dibujo: <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <thead> <tr> <th style="background-color: #add8e6;">Dibujo</th> <th style="background-color: #add8e6;">Posibles respuestas</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Escuela</td> <td>Colegio, educación, tener profesores.</td> </tr> <tr> <td>Alimentos</td> <td>Comida, alimento.</td> </tr> <tr> <td>Niño jugando</td> <td>Juego, tiempo libre, recreo.</td> </tr> <tr> <td>Hospital</td> <td>Hospital, clínica, salud, atención médica</td> </tr> <tr> <td>Niño en brazos</td> <td>Amor, cariño, cuidados.</td> </tr> </tbody> </table>	Dibujo	Posibles respuestas	Escuela	Colegio, educación, tener profesores.	Alimentos	Comida, alimento.	Niño jugando	Juego, tiempo libre, recreo.	Hospital	Hospital, clínica, salud, atención médica	Niño en brazos	Amor, cariño, cuidados.
Dibujo	Posibles respuestas												
Escuela	Colegio, educación, tener profesores.												
Alimentos	Comida, alimento.												
Niño jugando	Juego, tiempo libre, recreo.												
Hospital	Hospital, clínica, salud, atención médica												
Niño en brazos	Amor, cariño, cuidados.												

<p>DESARROLLO (25 minutos)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La docente prepara figuras recortadas que representen rostros de tres niños diferentes (cinco copias por cada rostro). Los rostros deben representar diferencias de raza y sexo (anexo 2). • Se presenta los rostros a los estudiantes. Además, se les coloca nombres a las figuras, para que el trato sea más familiar. Se les explica que ellos ayudarán a decidir los derechos que tienen, por ejemplo, Elisa, Eugenio y Andrea. • La docente pregunta si “Elisa” tiene derecho a estudiar y, ante la respuesta positiva, se pega el rostro junto al dibujo de la escuela. Luego pregunta si “Eugenio” tiene derecho a jugar, y nuevamente adhiere su figura en el lugar correspondiente. Se repite esto hasta colocar los rostros de los tres niños al costado de todos los dibujos.
<p>CIERRE (5 minutos)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La docente concluye diciendo que existen derechos para todos los niños y niñas, sin distinción de raza, género, nacionalidad o nivel socioeconómico. Niños y niñas deben conocer sus derechos.

Materiales o recursos a utilizar

- ✓ Cartulina con dibujos de escuela, alimentos, niño o niña jugando, hospital o posta, bebé cargado en brazos por sus padres.
- ✓ Quince figuras con rostros de niñas y niños.
- ✓ Cinta maskingtape.

ANEXO 1



ANEXO 2





SESIÓN DE APRENDIZAJE Nº 12

I. DATOS INFORMATIVOS

- 1.1. I.E. : Nº 10021 “San José” - Chiclayo
 1.2. ÁREA : Tutoría
 1.3. GRADO/SECCIÓN : Cuarto “H”
 1.4. DOCENTE : Mg. María Elisa Toro Herrera
 1.5. FECHA : 05 de julio del 2016

II. TÍTULO DE LA SESIÓN

Tenemos los mismos derechos, aunque seamos diferentes

III. ¿QUÉ BUSCAMOS?

Que los estudiantes reconozcan la igualdad de derechos para todas y todos, sin discriminación.

IV. SECUENCIA DIDÁCTICA

MOMENTOS	ESTRATEGIAS
INICIO (10 minutos)	<ul style="list-style-type: none"> • La docente muestra “Seis imágenes para reflexionar”, y pide a los estudiantes que las observen con atención (anexo 1). Luego se formulan algunas preguntas orientadoras como, por ejemplo: <ul style="list-style-type: none"> ✓ ¿Qué observan en las escenas? ✓ ¿Qué opinan de situaciones como las que estamos viendo? ✓ ¿En la vida real ocurren cosas como las que están en las imágenes? • A continuación, la docente realiza una breve introducción acerca de lo que es la discriminación. <p style="margin-left: 20px;"><i>“Discriminar, según el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, es ‘dar trato de inferioridad a una persona o colectividad por motivos raciales, religiosos, políticos, etc.’. En tal sentido, discriminar es hacer distinciones, mediante acción u omisión, dando un trato negativo a otra persona o grupos de personas, en términos diferentes al que se brinda a otras personas o grupos. Esta discriminación puede manifestarse de diversas formas; por ejemplo, insultos o apodos, exclusión, trato humillante, burlas, miradas odiosas, falta de aceptación en lugares públicos, trabajos o escuelas, entre otras. Por tanto, la discriminación es una forma de violencia que vulnera los derechos de las personas”.</i></p>

<p>DESARROLLO (20 minutos)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La docente forma equipos de cinco o seis estudiantes (un máximo de seis grupos) y se les indica que responderán una pregunta. A cada grupo se le asigna una de las siguientes tres preguntas, de manera que dos grupos distintos podrían trabajar una misma. <ul style="list-style-type: none"> ✓ ¿Qué formas de discriminación podemos mencionar? ✓ ¿Cómo se sienten las personas que son discriminadas? ✓ ¿Por qué ocurren cosas como las que se ven en las imágenes? • La docente otorga seis minutos como máximo y luego les pide que compartan sus respuestas, mientras toma nota en la pizarra de las ideas centrales relacionadas con las tres preguntas formuladas. Al finalizar, amplía las respuestas de los estudiantes afirmando las ideas fuerza de la presente sesión. <p style="text-align: center;">IDEAS FUERZA</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>La discriminación en nuestro país: por género, raza, condición social, discapacidad, VIH y SIDA, etc., está presente en la vida cotidiana, expresada en la intolerancia, el rechazo, la exclusión y la violencia.</i> ✓ <i>La discriminación se da también a través de gestos, miradas, burlas, apodos, actitudes y omisiones.</i> ✓ <i>Para combatir la discriminación debemos desarrollar la tolerancia, el respeto, la solidaridad y una actitud empática.</i>
<p>CIERRE (15 minutos)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Para culminar la sesión, la docente asigna una de las figuras a cada grupo, tomando en cuenta los números que están impresos en ellas, y les pide que en una hoja bond dibujen a los mismos personajes, pero actuando con respeto y tolerancia. Cada dibujo llevará como título-lema: “Todos tenemos los mismos derechos, aunque seamos diferentes”. • La docente indica que el tiempo para realizar el dibujo será breve (diez minutos) y hace énfasis en que lo más importante es el mensaje. • Una vez que los grupos han concluido sus trabajos, los pegan en algún lugar visible del aula y los otros estudiantes los podrán ir observando uno por uno. • La docente finaliza la sesión resaltando que, así como han cambiado los dibujos, las situaciones de discriminación pueden cambiar si actuamos con respeto y tolerancia hacia todas las personas, aunque sean diferentes a nosotros.

Materiales o recursos a utilizar

- ✓ Figuras con situaciones que reflejan diversas formas de discriminación.

- ✓ Papelotes, plumones, cinta maskingtape.
- ✓ Hojas bond.

ANEXO 1

Seis imágenes para reflexionar

