



**TEORÍA SUSTANTIVA ACERCA DE LAS CREENCIAS EN CONVIVENCIA ESCOLAR DE
ESTUDIANTES, DOCENTES Y DIRECTIVOS DOCENTES EN TRES COLEGIOS PÚBLICOS DE BOGOTÁ**

D.C.

GERSON A. MATURANA MORENO

ANA MILENA PESCA BARRIOS

ÁNGELA LILIANA URREGO PEÑA

ADRIAN VELASCO ROJAS

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

PROCESOS DE FORMACIÓN Y PRÁCTICAS EDUCATIVAS

BOGOTÁ, D.C. DICIEMBRE DE 2009

**TEORÍA SUSTANTIVA ACERCA DE LAS CREENCIAS EN CONVIVENCIA ESCOLAR DE
ESTUDIANTES, DOCENTES Y DIRECTIVOS DOCENTES EN TRES COLEGIOS PÚBLICOS DE BOGOTÁ
D.C.**

GERSON A. MATURANA MORENO

ANA MILENA PESCA BARRIOS

ÁNGELA LILIANA URREGO PEÑA

ADRIAN VELASCO ROJAS

Informe final proyecto de investigación

Tutor DOCTOR CARLOS GAITÁN

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

PROCESOS DE FORMACIÓN Y PRÁCTICAS EDUCATIVAS

BOGOTÁ, D.C. DICIEMBRE DE 2009

Artículo 23, resolución #13 de 1946:

“La Universidad no se hace responsable por los conceptos emitidos por sus alumnos en sus trabajos de tesis. Sólo velará porque no se publique nada contrario al dogma y a la moral católica y porque las tesis no contengan ataques personales contra persona alguna, antes bien se vean en ellas el anhelo de buscar la verdad y la justicia”



**TEORÍA SUSTANTIVA ACERCA DE LAS CREENCIAS EN CONVIVENCIA ESCOLAR DE
ESTUDIANTES, DOCENTES Y DIRECTIVOS DOCENTES EN TRES COLEGIOS PÚBLICOS DE BOGOTÁ**

D.C.

INTRODUCCIÓN

1. ANTECEDENTES

- 1.1. *Creencias*
- 1.2. *Convivencia Escolar*
- 1.3. *Enfoques Investigativos*
- 1.4. *Estudios Recientes*

2. DEFINICIÓN DEL PROBLEMA

3. JUSTIFICACIÓN

4. OBJETIVOS

- 4.1. *Objetivo General*
- 4.2. *Objetivos Específicos*

5. MARCO TEÓRICO

5.1. CULTURA

- 5.1.1. *La Cultura*
- 5.1.2. *Características relevantes de la cultura*
- 5.1.3. *Diferentes formas de entender la cultura*
- 5.1.4. *Actitudes prototípicas en el encuentro cultural*
- 5.1.5. *Diversidad cultural y modalidades frente al encuentro cultural*

5.2. LA CULTURA ESCOLAR

- 5.2.1. *Alcance de la cultura escolar*
- 5.2.3. *Funciones de la cultura escolar*
- 5.2.4. *Cultura y cultura organizacional en la escuela*
- 5.2.5. *Dimensiones de la cultura escolar*

5.3. CONVIVENCIA ESCOLAR

- 5.3.1. *De la disciplina a la convivencia escolar*
- 5.3.2. *Concepto de disciplina*
- 5.3.3. *La Convivencia Escolar*
- 5.3.4. *La Convivencia Escolar y el Aprendizaje*
- 5.3.5. *Algunos Obstáculos para la Sana Convivencia Escolar*

5.4. CREENCIAS

- 5.4.1. *Características de las Creencias*
- 5.4.2. *División de las Creencias*
- 5.4.2. *Marcos de las creencias*
- 5.4.3. *Creencias Sobre Convivencia*

6. METODOLOGÍA
 - 6.1. *Tipo de Estudio*
 - 6.2. *Población y Muestra*
 - 6.3. *Instrumentos*
 - 6.4. *Procedimientos*
 - 6.4.1. *Observación participante*
 - 6.4.2. *Entrevistas a docentes y directivos docentes*
 - 6.4.4. *Encuestas a comité de convivencia*
 - 6.5. *Técnicas de Análisis y Procesamiento de la información*
7. RESULTADOS
 - 7.1. *CAPÍTULO I: Observación participante*
 - 7.1.1 *Colegio 1: José Francisco Socarrás*
 - 7.1.2 *Colegio 2: Orlando Higuera Rojas*
 - 7.1.3 *Colegio 3: Virginia Gutiérrez de Pineda*
 - 7.2. *CAPÍTULO II: Teoría Sustantiva Creencias Directivos Docentes*
 - 7.2.1. *Condiciones que dan razón del fenómeno*
 - 7.2.2. *Contexto y condiciones intervinientes*
 - 7.2.3. *Estrategias de acción/ intervención*
 - 7.2.4. *Consecuencias*
 - 7.3. *CAPÍTULO III: Teoría Sustantiva Creencias Docentes*
 - 7.3.1. *Condiciones que dan razón del fenómeno*
 - 7.3.2. *Contexto y condiciones que intervienen*
 - 7.3.3. *Estrategias de acción e intervención*
 - 7.3.4. *Consecuencias*
 - 7.4. *CAPÍTULO IV: Teoría Sustantiva Creencias Estudiantes*
 - 7.4.1. *Condiciones que dan razón del fenómeno*
 - 7.4.2. *Contexto y condiciones que intervienen*
 - 7.4.3. *Estrategias de acción/ intervención*
 - 7.4.4. *Consecuencias*
 - 7.5. *CAPÍTULO V: Teoría Sustantiva Creencias Comité de Convivencia*
 - 7.5.1. *Condiciones que dan razón del fenómeno*
 - 7.5.2. *Contexto y condiciones que intervienen*
 - 7.5.3. *Estrategias de acción/ intervención*
 - 7.5.4. *Consecuencias*
8. DISCUSIÓN
9. CONCLUSIONES
10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS
11. ANEXOS
 - 11.1 *Ficha de Observación Participante*
 - 11.2 *Ejemplo de matriz de análisis de observación participante*
 - 11.3 *Formato de entrevista Directivos docentes*
 - 11.4 *Formato de entrevista Docente*
 - 11.5 *Formato de grupo focal estudiantes*
 - 11.6 *Formato encuesta comité de convivencia*

Resumen

Las creencias de los sujetos constituyen los factores dinamizadores de sus actitudes y actuaciones frente a las diversas situaciones convivenciales, sus actuaciones influyen de manera relevante en la construcción del ambiente escolar, el aprendizaje de los educandos, su permanencia en la institución y el establecimiento de relaciones entre sus miembros, entre otros; el estudio que aquí se presenta se desenvuelven el marco de la investigación cualitativa, adopta una estrategia etnografía, realizando primero observación participante cuya información se utiliza para orientar la aplicación de posteriores instrumentos de entrevistas, encuestas y desarrollos de grupos de discusión. Los datos obtenidos son analizados desde el enfoque de la teoría fundada a partir de la cual se pretendió generar una teoría sustantiva que develara las creencias en convivencia que están presentes en estudiantes, docentes y directivos docentes de tres colegios públicos de Bogotá.

Abstract

People's beliefs constitute keys that dynamize their attitudes and actions in order to face different living situations. The manner they act influent in the construction of a scholar environment, the learning process of students and the setting of member's relationships (among other aspects) in a relevant way. The present study is developed as a qualitative research, which adopts an ethnographic strategy, by making a first participating approach. The information collected in this way is used to guide the application of further instruments to conduct interviews, polls and the developing of discussion groups. Also, the collected data are analyzed from the perspective of the Grounded Theory and from which a more general substantive theory was pretended to be

generated in order to reveal the living beliefs present in students, teachers and boards of directors of three public schools in Bogotá.

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	17
1. ANTECEDENTES	19
1.1. Creencias.....	19
1.2. Convivencia Escolar.....	20
1.3. Enfoques Investigativos	21
1.4. Estudios Recientes	22
2. DEFINICIÓN DEL PROBLEMA	36
3. JUSTIFICACIÓN.....	38
4. OBJETIVOS.....	43
4.1. Objetivo General.....	43
4.2. Objetivos Específicos.....	43
5. MARCO TEÓRICO	44
5.1. CULTURA.....	45
5.1.1. La Cultura.....	46
5.1.2. Características relevantes de la cultura.....	51
5.1.3. Diferentes formas de entender la cultura.....	53
5.1.4. Actitudes prototípicas en el encuentro cultural	54
5.1.5. Diversidad cultural y modalidades frente al encuentro cultural.....	55
5.2. LA CULTURA ESCOLAR.....	58
5.2.1. Alcance de la cultura escolar.....	64
5.2.3. Funciones de la cultura escolar	68
5.2.4. Cultura y cultura organizacional en la escuela	70
5.2.5. Dimensiones de la cultura escolar.....	72
5.3. CONVIVENCIA ESCOLAR.....	80
5.3.1. De la disciplina a la convivencia escolar	82
5.3.2. Concepto de disciplina	83
5.3.3. La Convivencia Escolar	84
5.3.4. La Convivencia Escolar y el Aprendizaje.....	89
5.3.5. Algunos Obstáculos para la Sana Convivencia Escolar	93
5.4. CREENCIAS.....	103
5.4.1. Características de las Creencias.....	105
5.4.2. División de las Creencias	106
5.4.2. Marcos de las creencias.....	107
5.4.3. Creencias Sobre Convivencia	111
6. METODOLOGÍA	124
6.1. Tipo de Estudio.....	125
6.2. Población y Muestra.....	125

6.3. Instrumentos	127
6.4. Procedimientos	128
6.4.1. Observación participante:	128
6.4.2. Entrevistas a docentes y directivos docentes	130
6.4.4. Encuestas a comité de convivencia	131
6.5. Técnicas de Análisis y Procesamiento de la información	133
7. RESULTADOS	140
7.1. CAPÍTULO I: Observación participante	140
7.1.1 Colegio 1: José Francisco Socarrás	140
7.1.2 Colegio 2: Orlando Higueta Rojas	142
7.1.3 Colegio 3: Virginia Gutiérrez de Pineda	144
7.2. CAPÍTULO II: Teoría Sustantiva Creencias Directivos Docentes	145
7.2.1. Condiciones que dan razón del fenómeno	150
7.2.2. Contexto y condiciones intervinientes	156
7.2.3. Estrategias de acción/ intervención	159
7.2.4. Consecuencias	164
7.3. CAPÍTULO III: Teoría Sustantiva Creencias Docentes	172
7.3.1. Condiciones que dan razón del fenómeno	175
7.3.2. Contexto y condiciones que intervienen	177
7.3.3. Estrategias de acción e intervención	186
7.3.4. Consecuencias	195
7.4. CAPÍTULO IV: Teoría Sustantiva Creencias Estudiantes	201
7.4.1. Condiciones que dan razón del fenómeno	202
7.4.2. Contexto y condiciones que intervienen	204
7.4.3. Estrategias de acción/ intervención	206
7.4.4. Consecuencias	209
7.5. CAPÍTULO V: Teoría Sustantiva Creencias Comité de Convivencia	214
7.5.1. Condiciones que dan razón del fenómeno	217
7.5.2. Contexto y condiciones que intervienen	221
7.5.3. Estrategias de acción/ intervención	231
7.5.4. Consecuencias	239
8. DISCUSIÓN	244
9. CONCLUSIONES	249
10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	256
11. ANEXOS	268
11.1 Ficha de Observación Participante	268
11.2 Ejemplo de matriz de análisis de observación participante	275
11.3 Formato de entrevista Directivos docentes	275
11.4 Formato de entrevista Docente	277
11.5 Formato de grupo focal estudiantes	280
11.6 Formato encuesta comité de convivencia	285
11.7 Ejemplo de análisis de entrevista docentes colegio Orlando Higueta Rojas I.E.D.	286

INTRODUCCIÓN

El ambiente escolar es producto y factor determinante del desarrollo de procesos en las instituciones educativas, desde el marco de la presente investigación se establece la existencia de una profunda y relevante relación entre las creencias como elementos de la cultura, las actitudes y comportamiento que asumen los diferentes actores frente a situaciones conflictivas durante el ejercicio de la convivencia escolar. Explicitar las creencias de estudiantes docentes y directivos docentes acerca de la convivencia, en busca de la mejora de convivencia en tres instituciones educativas distritales, es el objeto central del presente estudio.

En los siguientes apartados se presentan los elementos objetos del conocimiento, los soportes de la investigación y los elementos administrativos que permitieron alcanzar la construcción de una teoría sustantiva que diera cuenta del fenómeno en cuestión.

En la primera parte se presentan los antecedentes, correspondientes a una perspectiva del estado del arte en relación a investigaciones adelantadas en diferentes contextos educativos relacionados con el objeto de estudio; de igual manera se presenta el problema de investigación que recaba sobre las creencias acerca de la convivencia en las instituciones en estudio, así como los objetivos que se pretenden alcanzar para dar respuesta al fenómeno, y una justificación que da razones de la importancia del abordaje y desarrollo del mismo.

En la segunda, parte se expone de forma amplia y sustantiva, un constructo teórico que muestra tres grandes componentes; la cultura escolar, la convivencia y las creencias, los cuales dan sustento al proceso de investigación.

En la tercera parte, mediante un detallado diseño metodológico basado en la investigación cualitativa, la etnografía y el análisis de datos se describen las estrategias, población, muestra e instrumentos aplicados para la recolección y análisis de los datos.

Estructurados bajo un paradigma de codificación que permite su organización en causas, contextos y condiciones intervinientes, estrategias de acción e intervención, consecuencias, la cuarta parte se muestran los resultados en forma de teorías sustantivas que dan cuenta del fenómeno. Igualmente se presenta una discusión que se deslinda del análisis los datos.

Por último y no menos importante, se presentan las conclusiones del estudio realizado, así como sus aportes al conocimiento y sus proyecciones al ámbito educativo en pro del mejoramiento de la convivencia escolar.

1. ANTECEDENTES

Una revisión sucinta del estado del arte y las más recientes investigaciones acerca de las creencias y su relación con el ejercicio de la convivencia escolar, son objeto de este apartado.

1.1. Creencias

En general las **creencias** han sido denominadas por algunos autores como *teorías implícitas, teorías tacitas, teorías del sentido común, teorías ingenuas, teorías practicas, etc.* En particular en el campo de la educación Camilloni (2007) afirma que las creencias “comprenden concepciones acerca de cómo se enseña y cómo se aprende, así como los principios que sustentan las decisiones acerca de variadas cuestiones tales como la relación entre la enseñanza y las modalidades de la evaluación de los aprendizajes que eligen y como se visualizan las posibilidades de aprendizaje de cada alumno, las funciones que como docentes deben cumplir y las misiones que la escuela tiene como resultado de su compromiso con la sociedad y con cada individuo”

Quienes se han dedicado a la investigación acerca del tipo de creencias que los maestros tienen acerca de su labor, aun no logran ponerse de acuerdo sobre su origen; algunos afirman que corresponden a teorías gestadas durante el proceso de la formación escolar que se ha recibido o la experiencia en el desarrollo de sus prácticas pedagógicas, Zichner y Tabachnick, (1981), Pajer, (1992), Tato, (1998); otros por el contrario, afirman que se forman prematuramente, pertenecen a creencias propias de su crianza (Kennedy, 1997, 1999); corresponden a las experiencias en la vida fuera de la escuela (Camilloni, 2007).

Por su parte, Raths, (2001) sostiene que las creencias son conceptos básicos que se desarrollan en la etapa de infancia de los individuos y están relacionados con la asunción de roles del escolar decisivos en el establecimiento de relaciones con los adultos.

Independientemente de su origen, se deduce que en general las *creencias o teorías tacitas* se fundamentan básicamente en las diferentes concepciones que sobre un objeto fenómeno o situación tiene un individuo. Situación que también abarca el ejercicio de la convivencia escolar.

Villoro, (1982) sostiene que mantener una creencia es apenas una “*disposición*” para actuar de cierto modo y no de otro, por su parte Raths, (2001) afirma que el proceso de formación más que atender las *creencias* que de cierto modo resultan discutibles u opinables debe centrarse en la *formación de disposiciones*, entendidas como un conjunto de acciones que pueden ser observadas.

1.2. Convivencia Escolar

La convivencia escolar alude a la interrelación que se da entre docentes, alumnos, directivos docentes de cada establecimiento educativo. Dentro del ejercicio de dicha convivencia es común que se susciten situaciones conflictivas, agresivas, y hasta de violencia extrema que minan el normal desarrollo de los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

Los estudios sobre convivencia escolar, comúnmente hacen alusión a los conceptos de conflicto, violencia escolar, hostilidad, acoso escolar, matoneo etc.

1.3. Enfoques Investigativos

Por su amplia complejidad la convivencia escolar está imbricada no solo por varios conceptos sino también por múltiples enfoques investigativos:

Las situaciones que más preocupan a los investigadores están vinculadas con el *uso de estrategias inadecuadas en la resolución de conflictos* por parte de los educadores y de los estudiantes, con los *climas sociales escolares “tóxicos”* (Arón & Milici, 1999), *la salud mental de la comunidad educativa*, y *la cultura escolar* en general (Díaz, 2005; Brown, Birch y Kancherla, 2005; Tamar, 2005; Morrison y Skiba, 2001; Furlong y Morrison, 2000) citados por Muñoz, Saavedra, Villata, (2007).

La violencia escolar y el maltrato entre iguales también acapara, desde hace ya más de una década buena parte de los trabajos de investigación (Vieira, Fernández y Quevedo, (1989); Ortega, R. (1998); Del Barrio, Montero, Gutiérrez y Fernández, (2003); Del Barrio, Almeida, Van der Meulen, Barrios y Gutiérrez, (2003); Ortega, R. y Del Rey, (2003); Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa, (2005); Serrano e Iborra, (2005)). La perspectiva de estos trabajos es según Rodríguez (2007), por lo general, la de averiguar la *incidencia de los malos tratos o las situaciones de violencia*, sin adentrarse en otras cuestiones relacionadas con la convivencia en la escuela o las relaciones entre sus integrantes.

Igualmente, algunos trabajos, se centran en las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa o en otros aspectos de la convivencia más ligados al contexto (Martínez y

Arostegui, 2001; Jares, 2002; Zabalza, 2002; Garcés (ed.), 2002; Martín, Rodríguez y Marchesi, 2004; Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa, 2004).

El mismo autor afirma que existen un buen número de trabajos que realizan propuestas de mejora de la convivencia en forma de programas, planes o sugerencias para la acción. Entre otros (Díaz Aguado, 1996, 2002 y 2004; Ortega, 1997 y 1998; Del Rey y Ortega, 2001; Torrego, 2000, 2003 y 2006; Jares, 2001; Casamayor, 1998; Carrascosa y Martínez 1998; Trianes, 2000 y 2004; Antúnez 2000; Fernández, 2001; Fernández, Villaoslada y Funes 2002; Torrego y Moreno 2003; Martínez y Tey, 2003; Ortega y Del Rey 2003 y 2004; y Cerezo 2004)

Muñoz, Saavedra, Villalta, (2007) abogan por el abordaje de una noción amplia de la convivencia en los centros educativos que incluya la calidad de las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa, la frecuencia y la importancia de los conflictos y los mecanismos más habituales para su resolución, la participación democrática en las decisiones relacionadas con la convivencia y los mecanismos de gestión de la convivencia que se ponen en juego no sólo para resolver los conflictos, sino para prevenirlos y para mejorar el clima de convivencia.

1.4. Estudios Recientes

Una breve revisión de los estudios recientes que se relacionan directamente con el ejercicio de la convivencia escolar se muestra a continuación:

Una encuesta realizada por la consultora World Vision (Educar Chile, 2003) arrojó en las regiones Metropolitana VIII y IX, que cerca de 60 por ciento de niños entre 7 a 16 años que

presentan conductas agresivas, han sido maltratados por sus padres físicamente. Por otro lado, se ha visto que existe relación entre el consumo de drogas y la violencia en la escuela.

Según un estudio de Brown, Birch y Kancherla, (2005) citado por Muñoz et. Al (2007) realizado en Estados Unidos con 1.229 estudiantes con edades de 9 a 13 años, más de la mitad de los alumnos han sufrido intimidación por parte de sus compañeros. En ese mismo estudio, se hace alusión a que uno de cada cinco estudiantes de primaria y uno de diez estudiantes de liceo en dicho país ha vivenciado intimidación o *bullying* por parte de sus compañeros.

Por otro lado, García y Madriaza (2005), en un estudio cualitativo con jóvenes de enseñanza media plantean que las conductas violentas de los estudiantes comienzan a disminuir en la medida que emerge un proyecto de vida personal que modifica la percepción que poseen de sus pares. Así, la búsqueda de reconocimiento y de hacerse valer dentro del medio adolescente a través de la violencia, comienza a perder fuerza dando paso a un interés de realización de sí mismos.

Con respecto a las estrategias de intervención de las situaciones violentas en las escuelas Tamar (2005), en un estudio realizado en dos establecimientos escolares de Santiago de Cali con profesores y alumnos de sexto, séptimo y octavo básico sostiene que se manifiesta la importancia de implementar estrategias de resolución de conflictos de parte del profesorado, las cuales deben tener un componente más controlado, educativo y efectivo. Aquí se plantea que no se puede intervenir con la misma estrategia para todos los alumnos, recalcando la importancia de que el

profesor, antes de mediar o intervenir, debe conocer y comprender el perfil de los alumnos victimarios o víctimas de violencia escolar.

Ramírez y Justicia (2006) estudiaron a 527 estudiantes de dos centros educativos de la ciudad de Ceuta, España, y comprobaron que tanto víctimas como victimarios de violencia escolar entre pares presentaban comportamientos problemáticos y desadaptativos en la convivencia escolar, en los cuales sobresalen en primera instancia el bajo rendimiento académico y la falta de disciplina en la sala de clases y, en segundo lugar, las conductas.

Muñoz et al (2007) consideran importante tener presente que si bien las conductas agresivas son propias de toda especie animal, la violencia no es natural, sino que emerge desde un contexto social y es aprendida. Es así como se pueden reconocer dentro de los hechos violentos: las bromas, los juegos rudos, el autoritarismo, la discriminación, la intimidación o *bullying* en la escuela y que por otro lado, podemos ver que las causas o procesos relacionados con la convivencia en la escuela van más allá del problema vivenciado por el o los alumnos o la comunidad educativa y comprometen los valores, costumbres e interacciones de una cultura.

Brown, Birch y Kancherla (2005), Flannery, Wester y Singer (2004), Araos y Correa (2004), Morrison y Skiba (2001), Contador (2001), plantean que el género es un elemento distintivo en la forma que se manifiesta y siente la intimidación entre pares. En este sentido, se relaciona no sólo con lo que ya García y Madriaza (2005) plantean como distintivo de la etapa juvenil, es decir, el hecho de que las mujeres desarrollen un proyecto de vida personal más temprano que los jóvenes, sino que también existen elementos culturales en el discurso de nuestra sociedad que validan el

uso de la violencia en el género masculino (Ramírez y Justicia, 2006; Díaz-Aguado, 2005; Tamar, 2005; Torres, 2005; García y Madriaza, 2005; Magendzo, Toledo y Rosenfeld, 2004; Fernández, 2003; Contador, 2001). Es así como se promueve la violencia como un elemento de validación y justificación frente al conflicto entre varones, aspecto que históricamente no se considera dentro del contexto educativo como un elemento clave de intervención, tanto en la práctica psicológica como la del docente, para poder modificar la raíz de los comportamientos intimidatorios.

Vega e Isidro (1997), en el artículo denominado “*las creencias académico-sociales del profesor y sus efectos*”, muestran las creencias académico-sociales del profesor sobre las habilidades y comportamientos del alumno desde el marco de las investigaciones en teoría autocumplida o efecto pigmalión. Así mismo, especifican la naturaleza de las variables que determinan dichas creencias y el proceso que da lugar a que las mismas sean confirmadas por las actividades académicas y sociales del alumno en el aula. También esbozan algunas pautas de actuación para que los docentes puedan implementar el control sobre el proceso educativo orientándolo en la forma deseada:

- Las creencias académicas – sociales de los docentes influyen en algunos casos en las formas de actuar de los estudiantes y en el autoconcepto del maestro, y esto a su vez contribuye a confirmar las expectativas del profesor al internalizar la disposición que éste esperaba.
- El efecto pigmalión es determinado por distintos factores internos y externos a sus actores, por tanto no siempre se cumple.

- Las creencias de los docentes provienen de factores externos e internos, siendo los últimos los más influyentes.
- Las creencias académico- sociales de los docentes son una variable importante a tener en cuenta en la calidad educativa pudiendo influir de manera positiva o negativa.

Los estudios analizados ratifican que la escuela es un ente social donde concurren diversas situaciones de índole convivencial que impiden o favorecen el adecuado desarrollo de las relaciones y por ende del proceso enseñanza y aprendizaje. Dichos estudios aunque utilizan diversas metodologías, estrategias y técnicas investigativas presentan en común la existencia de una marcada relación entre creencias de los sujetos miembros de la comunidad educativa y la manera como asumen el ejercicio de la convivencia escolar.

Todas las investigaciones toman muestras de estudiantes, maestros y directivos a los que se realizan estudios con metodología de carácter cualitativo, cuantitativo y cuali-cuantitativo con enfoques descriptivos en mayor medida y unos pocos exploratorios, analíticos y correlacionales.

Los siguientes estudios, utilizan diversas estrategias investigativas tales como el estudio de caso, la Investigación acción participativa, el análisis de discurso, la teoría fundada, estudios correlacionales, transicionales y longitudinales.

Las técnicas de recolección de datos en general son grupos focales, cuestionarios, encuestas y entrevistas de diferentes tipos en la que se da la oportunidad a los sujetos de

expresar sus creencias y percepciones acerca de la convivencia escolar y sus realidades. El estudio de datos se basa en la categorización de las respuestas y análisis (de diversos tipos) de las categorías, sus semejanzas, diferencias y bases teóricas:

Castillo (2001), en su estudio “Creencias y expectativas de la disciplina en educadores y alumnos de un colegio suburbano de David, Panamá” formula la siguiente hipótesis “... las creencias de los individuos están ligadas a su forma de actuar y a los significados emocionales que atribuyen al objeto o concepto” y a partir de ésta se plantea el problema de investigación de la siguiente manera: ¿Cuáles son las creencias de los educadores y de los alumnos acerca de la disciplina en los espacios escolares que se proyectan en sus actuaciones para lograr la atmósfera de la clase?. De esta manera utiliza un enfoque cualitativo (método etnográfico), para el estudio de las creencias de los profesores y alumnos. Las técnicas seleccionadas fueron la observación participante, la entrevista a profundidad y la triangulación de los datos.

Gotzens, Castelló, Genovard, Badía (2003) en su estudio denominado “*percepciones de profesores y alumnos de E.S.O. sobre la disciplina en el aula*” al intentar analizar las percepciones de los profesores y estudiantes acerca de la disciplina escolar, plantean la hipótesis: “Existen profundas discrepancias entre profesores y alumnos en sus respectivas percepciones, tanto sobre cuáles son los comportamientos objeto de castigo, como acerca de las formas de intervención –o castigo– aplicadas por los profesores.” En este estudio emplean una metodología basada en el contraste de los datos obtenidos a través de cuestionarios, administrados a profesores y alumnos de la E.S.O. Estos autores enmarcan su investigación en una perspectiva empírico-analítica de carácter cuantitativo.

Se concluye en este estudio que existen diferencias significativas entre las percepciones de profesores y alumnos, tanto en el tipo de comportamientos frente al castigo, como en las estrategias correctivas que dicen utilizar los profesores y las que dicen recibir o constatar los alumnos y que los profesores son quienes declaran hacer uso de castigos a los comportamientos disruptivos con mayor frecuencia de lo que los alumnos dicen percibir.

Sin embargo, a pesar de las diferencias significativas observadas, la tendencia entre profesores y alumnos en cuanto al reconocimiento de comportamientos sancionados no presenta propiamente diferencias; en todo caso se observan diferencias relativas al grado de consenso entre los sujetos de ambos grupos, pero manteniendo una valoración relativamente consonante en lo que a interrupción de los comportamientos perturbadores se refiere.

Otra conclusión, es que la razón por la cual los estudiantes reinciden en un mal comportamiento, así como el profesor en el suyo, es porque se aplica una sanción “invisible” a los ojos de los estudiantes y esto se debe a que unos y otros no viven los acontecimientos que suceden en el aula de igual manera (discrepancias entre las percepciones de profesores y alumnos).

Lozano, (2007). en su estudio denominado *“La disciplina en la escuela secundaria: significados de alumnos en riesgo de exclusión”*, tomando como base la teoría de la resistencia de McLaren, y con auxilio de categorías derivadas de las visiones posmodernas, se propone analizar los significados que los alumnos en riesgo de exclusión tienen hacia la disciplina de escuelas

secundarias en el Distrito Federal de México, pretende describir e interpretar los significados que los alumnos construyen y manifiestan ante la disciplina que impone la escuela en general y la clase en particular y en función de ello, proporcionar elementos para la comprensión del problema de la exclusión escolar.

Sostiene este investigador, que la escuela está saturada de rutinas simbólicas, casi todas ellas en búsqueda del orden donde todos deben hacer lo que deben, donde y cuando deben evitar a toda costa la contingencia, porque el mejor día es cuando es un día de rutina. Así la entrada a la escuela, el cierre de la puerta, el uniforme, el corte de cabello, el pase de lista en las clases, la revisión de la tarea, las bancas alineadas, el permiso para faltar, los exámenes, la distancia social que se mantiene con las autoridades escolares, los desfiles, los honores a la bandera y otros aspectos son evidentemente tendientes a la búsqueda de la disciplina entendida ésta como la pasividad en el cumplimiento de los roles que los actores deben tener para el logro del orden escolar.

La teoría que orienta la interpretación de este objeto se ubica en las obras de la resistencia, particularmente en Peter McLaren, quien propone analizarlas como cualquier manifestación sea o no consciente, que simbolice el desacuerdo con los rituales y rutinas que la escuela organiza para lograr sus propósitos deslibidinadores y de dominio a sus miembros. En este sentido es como inserta la idea de una cultura escolar opuesta a la callejera que los alumnos tienen y llevan a la escuela de diversas maneras. Dicha cultura callejera se articula con aspectos de la vida posmoderna. Una vida que se define en la personalización o el narcisismo, el hedonismo, la

indiferencia o el sin sentido, la trivialización de los actos y del saber científico, así como de la escuela.

Lozano concluye, que la resistencia es una categoría que permite interpretar los comportamientos de los alumnos en el contexto escolar, pero ésta, desde la perspectiva de McLaren está en oposición a la disciplina escolar, mejor comprendida cuando se toman en consideración las condiciones contextuales de la sociedad prismática moderna, pero sellada con rasgos posmodernos como el hedonismo, la personalización y el sin sentido, encuentran eco en una escuela normalizadora que lucha contra los deseos callejeros de estos que pareciera ser, están destinados a la exclusión a menos que desarrollen una acomodación menos rebelde a esas circunstancias.

Afirma además, que las actitudes de apatía escolar también encuentran mayor comprensión cuando se entiende que el contexto económico neoliberal de desigualdad extrema trae muy pocas perspectivas de seguridad a los alumnos, quienes ven en el auto empleo informal una fuente inagotable de libertad e ingresos que incluso superaría a los de profesionistas o cuando menos a los de sus maestros: representantes de un orden y casta que no son muy deseables por estos.

Giroux, (1996) citado por Lozano (2007) afirma que la escuela se ha caracterizado por ser un lugar en el que la disciplina, y el poder son prácticamente incuestionables, donde se sostiene una fe casi absoluta en la racionalidad científica técnica en la que el equilibrio y el orden son categorías fundamentales de la certidumbre. Dentro de esta lógica, bajo el argumento de que la

escuela es formadora, se imponen una serie de reglamentos que pretenden uniformar las conductas para el mantenimiento del ordenpreciado por los integrantes de mayor jerarquía en la escuela, incluyendo aquí al maestro.

De otro lado, Martínez, C. Hernández, I. Torres, A. (2006) en un estudio *cualitativo* denominado “*percepción de la violencia escolar por parte de las personas responsables de la dirección de los centros de enseñanza de Alicante*” pretenden conocer la percepción que tienen las personas que dirigen los centros de enseñanza de la violencia existente en los mismos, su opinión sobre los motivos su valoración de las actuales medidas de prevención y sus recomendaciones para desarrollar actuaciones de prevención.

Estos investigadores concluyen que *la* violencia escolar es mas verbal que física, es un indicador que se enmarca dentro de la epidemiología social, los principales generadores de violencia en la escuela son: la edad (el motivo fundamental), la falta de tolerancia, los problemas en las familias, el entorno a la escuela, la sociedad, los medios de comunicación (TV) y la pobreza del lenguaje.

Muñoz, Saavedra, Villalta, (2007) en su estudio “*percepciones y significados sobre la convivencia y violencia escolar de estudiantes de cuarto medio de un liceo municipal de Chile*” pretenden conocer los significados que otorgan los jóvenes a la convivencia, el conflicto y la violencia entre pares dentro del establecimiento escolar del liceo. Para ello realizan un estudio de carácter exploratorio, por un lado descriptivo-interpretativo de los discursos de los estudiantes acerca de la relación con sus compañeros y, por otro lado, descriptivo-analítico de las respuestas

de una encuesta estructurada, basada en el cuestionario sobre “Abuso de Compañeros” de Fernández & Ortega, (2003).

Según estos investigadores los resultados indican que la percepción de la convivencia escolar de parte de los estudiantes de cuarto medio del liceo descrito es representada como compleja y diversa. Si bien los estudiantes en su mayoría se sienten bien en el colegio y mencionan llevarse relativamente bien entre ellos, se aprecia al establecimiento escolar como un espacio donde se generan problemas, principalmente relacionados con la burla, el rechazo y la discriminación. Los estudiantes reconocen que estos conflictos son negativos para la convivencia, y que es necesario intervenir asertivamente frente a ellos, pero son asumidos como parte normal e inclusive como espacios de recreación en la interacción cotidiana del contexto escolar.

Aspectos como el aburrimiento, la jornada escolar completa, el estrés de los profesores, las metodologías de enseñanza, los conflictos familiares de los estudiantes, el escaso diálogo y comunicación entre alumnos y profesores, el escaso tiempo para que se den dichas instancias de diálogo, la discriminación y estigmatización, la falta de conocimiento de estrategias adecuadas para resolver los conflictos, son algunas de las temáticas que surgen de las explicaciones que los jóvenes realizan sobre la dinámica de la violencia entre pares que ocurre en el liceo. Acotan además, que la principal consecuencia de las alteraciones de conducta de los estudiantes no es necesariamente un mal resultado académico, pero sí un deterioro de la convivencia y la calidad de las relaciones que se establecen en el centro, tanto entre estudiantes como entre profesorado y estudiantes.

Rodríguez, (2007) en su estudio denominado “concepciones del alumnado de educación secundaria obligatoria sobre la convivencia en los centros educativos” muestra las concepciones del alumnado en relación al ejercicio de la convivencia escolar en los centros educativos. En esta investigación, se comparte el enfoque teórico que postula que se pueden distinguir en la naturaleza representacional de las concepciones dos niveles distintos que difieren en el continuo explícito implícito (Pozo y Rodrigo, (2001); Pozo, Scheuer, Mateos y Pérez Echeverría (2006); Rodrigo, Rodríguez y Marrero, (1993)). Según estos autores, las personas tenemos conocimientos de cuya existencia somos conscientes y que podemos verbalizar dando cuenta de ellos. Pero también tendríamos creencias, representaciones profundamente arraigadas de las que sin embargo no tenemos conciencia.

Este enfoque, que entiende las concepciones como teorías implícitas, postula que las creencias a las que difícilmente podemos acceder desde la conciencia, que se han construido mediante procesos implícitos de aprendizaje en los contextos sociales cotidianos sin necesidad de instrucción formal, tienen sin embargo una influencia muy grande en la forma en que nos comportamos. Nuestra acción se explicaría, desde esta perspectiva, no sólo o no tanto por el conocimiento explícito que tenemos, sino por estas otras representaciones que actuarían como filtros en la manera de procesar y elaborar la información.

El investigador concluye que cerca de la mitad de los alumnos y alumnas encuestados entienden que una buena convivencia es aquella en la que se dan condiciones no sólo para que las relaciones sean positivas, sino para que pueda llevarse a cabo el trabajo académico de forma

satisfactoria. Además el aspecto en el que se producen una mayor cantidad de respuestas ligadas a una concepción simple o ingenua ha sido el de la causalidad de los conflictos y de los problemas de convivencia. Para al menos un 40% de los alumnos y alumnas los problemas se producen, sobre todo, por la presencia de malos alumnos, por características personales poco modificables.

Muy pocos en cambio, son capaces de poner en relación distintas causas y aceptar su interdependencia o de atribuir a la propia institución, a la forma en que se gestiona la convivencia o incluso a la gestión de los aspectos más académicos, alguna causalidad en los conflictos. La atribución de causas a factores simples lleva aparejada la creencia de que las soluciones pasan por la eliminación de esos factores o bien de que poco puede hacerse por mejorar. Una conclusión que también se deriva del estudio es la escasa conciencia que los alumnos presentan tanto de la existencia como de la necesidad de una gestión más democrática de los centros que implique una mayor participación de todos los agentes.

Uno de los aspectos más llamativos del estudio es la importancia que los alumnos han dado al diálogo como el medio más eficaz de resolver los conflictos. Sólo una cuarta parte de ellos cree que las sanciones pueden ser más eficaces. La mayor parte apela al diálogo o a una combinación de diálogo y sanciones como las estrategias más adecuadas.

En síntesis la revisión de los antecedentes presentados permiten conocer el concepto de convivencia, creencias y su relación con el desenvolvimiento comportamental y toma de decisiones de cada uno de los actores en el ambiente escolar. Por consiguiente, para el alcance de una armónica y sana convivencia escolar es necesario auscultar las creencias y significados que

tienen los estudiantes, docentes, y directivos docentes e identificar sus puntos de encuentro y divergencias.

2. DEFINICIÓN DEL PROBLEMA

La escuela es un ambiente en el cual se reproducen todos los aspectos de la vida adulta, y en el que los alumnos tienen la oportunidad de aprender a desenvolverse como ciudadanos útiles a su sociedad de acuerdo a determinados valores; como es normal, entre sus actores generalmente se producen conflictos, muchos de los cuales obedecen a diferencias culturales (creencias, costumbres, hábitos), como también a políticas públicas, sistemas de evaluación, desintegración familiar, hacinamiento, deprivaciones socio económicas, y otros tantos factores que afectan el desarrollo de un sano y armónico ejercicio de la convivencia escolar.

En efecto, es indiscutible que el problema de la convivencia es real y complejo, además ejerce un marcado efecto sobre la permanencia, deserción, rendimiento académico, cultura escolar, calidad de la educación, y en general la cultura ciudadana. Por consiguiente tomando en consideración los anteriores aspectos se proponen los siguientes interrogantes para el desarrollo de la presente investigación.

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

¿Cómo conceptualizar mediante una teoría sustantiva las principales creencias explicitadas en estudiantes, docentes y directivos docentes acerca de la convivencia escolar de tres colegios públicos de Bogotá?

Preguntas de Investigación

- *¿Cuáles son las principales situaciones y espacios físicos donde se desarrolla el ejercicio de la convivencia escolar?*
- *¿Cuáles son los aspectos fundamentales que inciden en el ejercicio de la convivencia escolar?*
- *¿Cómo explicitar las creencias de estudiantes, docentes y directivos docentes acerca del ejercicio de la convivencia escolar?*
- *¿Cuáles son las principales creencias que sobre convivencia escolar se suscitan en los estudiantes, docentes y directivos docentes?*
- *¿De qué manera relacionar las creencias de cada uno de los grupos de actores (estudiantes, docentes y directivos) de las tres instituciones seleccionadas y elaborar a partir de ellas una teoría sustantiva?*

3. JUSTIFICACIÓN

Por ser una institución pública, la escuela está sometida y padece los efectos producidos por la crisis social que la atraviesa, incidiendo tanto en la singularidad de cada uno de sus actores como también en el colectivo institucional que conforman, poniéndose de manifiesto en problemáticas convivenciales concretas y observables: el miedo al maltrato, el debilitamiento de vínculos de solidaridad y amistad, la pérdida de relaciones institucionales, de grupos sociales de pertenencia y referencia, la violencia, las drogas entre otros; son dificultades cotidianas que han generado confusión y polémica para los profesionales de la educación (Aguila, 1999 y Jenguich, 2001) y en general a toda la sociedad que ha tenido que observar hechos de violencia en las escuelas del mundo, agresiones de estudiantes y docentes que llegan hasta el asesinato y el genocidio.

Es así como encontramos el fuerte establecimiento de estructuras hostiles, agresivas y anti-éticas que se sustentan en códigos, expresiones urbanas como *“la cultura del vivo”*, *“el avispamiento”*, *“el no dar papaya”* ...que aunque no han sido tradicionalmente objeto central de atención en el desarrollo de la dinámica escolar, ejercen una fuerte influencia sobre todas las actividades que dentro de la institución se desarrollan; así como también en actitudes de carácter agresivo, de violencia verbal y física, insultos, intimidaciones y abusos, el desafío de la autoridad del docente y directivo docente, la falta de respeto entre pares y hacia los profesores.

Estos problemas de convivencia en los colegios del Distrito Capital de Colombia y en general en las diversas entidades educativas se vienen acrecentando debido al cambio social y la descomposición de la familia, a las políticas educativas y a la transformación de los jóvenes ante

los medios de comunicación y su falta de bases culturales sólidas. Por tanto es indispensable que se analicen y se tomen acciones de hecho encaminadas a mejorar los ambientes convivenciales de estas instituciones con el ánimo de que la escuela sea promotora de la tolerancia, democracia, participación y solidaridad social.

Las acciones que los estudiantes realizan en las aulas son reflejo de la sociedad a la que pertenecen, que les propone profundos cambios sociales, económicos y morales; pero no por esto la escuela debe entrar en una actitud desesperanzadora e impotente ante la formación de niños y adolescentes. Ella misma es foco de transformación social; es decir está formada a partir de la sociedad y a la vez es expresión de ésta, por tanto contribuye al mejoramiento de sus problemas.

Acorde con Ortega (1989) para superar la problemática es necesario entender la forma como se comprende el fenómeno por parte de sus protagonistas. Las creencias de docentes y estudiantes son de vital importancia en el desarrollo convivencial de las instituciones ya que son las que están en constante interacción y producen las acciones que dentro de ella se realizan. Los sistemas de creencias proveen un fundamento o marco referencial esencial para redirigir los pensamientos y acciones concretas del individuo en un grupo (Young, 1969).

Las creencias, las concepciones y discursos, las costumbres y convenciones, las prácticas de los distintos actores escolares, que constituyen el entramado de significados que le dan sentido a un determinado tipo de convivencia en el ámbito escolar, articulan el campo cultural en el que se gestan los procesos de construcción de la democracia.

Existen variados estudios acerca de la convivencia, pero no desde el punto de vista de las formas de pensar de los actores de la comunidad educativa. Por tanto esta investigación es de vital importancia para la generación de conocimiento acerca de la forma como las creencias de docentes, directivos docentes y estudiantes sobre la convivencia escolar se reflejan en las actuaciones, contribuyendo a la comprensión del fenómeno y la creación y redirección de acciones que ayuden a mejorar los climas escolares en las tres instituciones educativas seleccionadas.

Este estudio presenta gran impacto puesto que incide en más de 10.000 sujetos entre estudiantes, docentes y directivos docentes, quienes se verán beneficiados de los resultados y sus aportes a los planes y proyectos convivenciales de las instituciones.

Además los aportes de la investigación son acordes a las políticas educativas para la formación escolar en convivencia, la educación para la paz, la cual pretende entre otras fortalecer la capacidad de las instituciones para adelantar procesos formativos tendientes a la promoción de valores que desarrollen competencias individuales y de grupo para ejercer la democracia, interactuar en el respeto a los derechos de los demás, manejar adecuadamente los conflictos y participar en alternativas de solución a los problemas que afectan la sociedad.

Un mejor ambiente escolar no solo redundará en beneficios sociales sino también académicos pues el aprendizaje está condicionado a un buen escenario en el que existan las mejores relaciones que permitan la construcción del conocimiento. Para que el aprendizaje sea posible, los intercambios entre todos los actores de la institución que comparten la actividad en la escuela y que conforman esa red de vínculos interpersonales que denominamos convivencia

deben construirse cotidianamente, mantenerse y renovarse cada día, según determinados valores. Sólo cuando en una institución escolar se privilegian la comunicación, el respeto mutuo, el diálogo, la participación, entonces se genera el clima adecuado para posibilitar el aprendizaje.

Por consiguiente, en el marco de este estudio se considera que muchas de las situaciones descritas anteriormente son indeseables y podrían obedecer a las creencias o teorías implícitas que se gestan en la mente de los miembros de la comunidad, es decir, las creencias serían disposiciones de los miembros de la comunidad educativa a actuar de cierta manera y no de otra; la escuela demanda investigación, reflexión y análisis que haga explícito lo que en materia de convivencia tradicionalmente ha sido implícito.

De esta manera, conceptualizar a partir de los datos obtenidos y generar una teoría sustantiva acerca de las creencias en cada uno de los actores permitirá disponer positivamente los hallazgos identificados, lo cual facilitará el ejercicio de la convivencia escolar en los tres colegios públicos seleccionados.

Para la investigación emprendida se partió de la **hipótesis de trabajo**:

Las creencias de los estudiantes, docentes y directivos docentes están ligadas a su toma de decisiones y modo de actuar frente a las diversas situaciones convivenciales.

Identificar las creencias que conducen a actuar a los miembros de la comunidad educativa de cierta manera frente a determinadas situaciones convivenciales es uno de los aspectos de mayor relevancia y pertinencia social, educativo, político y cultural hacia la imperante reflexión y

disposición adecuada de estas, hacia el alcance de unos mínimos convivenciales que contribuya a disminuir los índices de agresividad y violencia en la escuela.

4. OBJETIVOS

4.1. Objetivo General

Conceptualizar mediante una teoría sustantiva las principales creencias explicitadas en estudiantes, docentes y directivos docentes acerca de la convivencia escolar de tres colegios públicos de Bogotá.

4.2. Objetivos Específicos

- *Identificar cuáles son las principales situaciones y espacios físicos más relevantes donde se evidencia el ejercicio de la convivencia escolar.*
- *Determinar cuáles son los aspectos fundamentales que inciden en el ejercicio de la convivencia escolar.*
- *Identificar las principales creencias que sobre convivencia escolar se suscitan en los estudiantes, docentes y directivos docentes.*
- *Establecer puntos de encuentro y divergencia de las creencias presentes en los principales actores de la comunidad educativa en relación a la convivencia escolar.*
- *Elaborar una teoría sustantiva que dé cuenta de las creencias en estudiantes, docentes y directivos docentes y oriente el desarrollo de la convivencia escolar.*

5. MARCO TEÓRICO

Dentro del marco del desarrollo de la investigación *“Convivencia escolar: creencias de estudiantes, docentes y directivos docentes en tres colegios públicos de Bogotá D.C.”* se hace necesario realizar una revisión y análisis teórico de los elementos fundamentales que en el contexto del presente estudio se abordan.

Se presenta así una amplia estructura conceptual que abarca cuatro componentes principales; para cada uno de ellos se contempla en su orden introducción al tema, definición etimológica, análisis y desarrollo conceptual y una breve conclusión:

En la primera parte, se aborda el tema de la cultura y la cultura escolar, presentando definiciones, diversos enfoques, modelos culturales, características relevantes, formas de entender la cultura, diversidad cultural y modalidades frente al encuentro cultural. En relación a la cultura escolar se analizan algunas definiciones y conceptos, así como relaciones con otros elementos, alcances, acepciones, funciones y diferentes dimensiones.

En la segunda parte se tratan los conceptos de disciplina, convivencia escolar, relaciones entre convivencia y aprendizaje y obstáculos en la convivencia; describiendo el proceso por el cual la educación a través del tiempo ha reformado sus políticas y concepciones para realizar una transición del concepto de disciplina al de convivencia, y como el mal manejo de esta puede desencadenar en distintas formas de violencia escolar.

En la tercera parte, se presenta una conceptualización sobre las creencias, sus tipos y marcos de desarrollo; se aborda su relación con la convivencia en los centros educativos y algunas formas y tipos de creencias que en el tema de la convivencia tienen estudiantes y docentes.

Por último, se realiza el análisis temático del componente de cultura ciudadana a través de un acercamiento histórico del significado de ciudad y ciudadanía, hasta llegar al moderno concepto de cultura ciudadana y se muestra como estos aspectos se fortalecen desde la escuela a través del desarrollo de las competencias ciudadanas. Este último componente conceptual se concibe como objetivo global y propósito central en la construcción y vivencia de un sano y armónico ejercicio de la convivencia escolar en dichas instituciones educativas.

5.1. CULTURA

Tradicionalmente la escuela ha sido socialmente delegada, junto con la familia, como la institución encargada de brindar y velar por la educación de los niños, niñas y jóvenes en formación; si consideramos dicha educación como la formación del hombre, el cultivo de su ser en desarrollo, y si a la vez, se parte del supuesto que los objetos culturales no están totalmente definidos y que precisan de una permanente construcción por parte de los sujetos que la vivencian, apropian y enriquecen; se deduce fácilmente que es inherente su estrecha relación entre cultura y educación. Por ello cuando se analizan elementos relacionados con la escuela como es la convivencia, se hace apropiado e incluso necesario emprender la discusión en torno, no solo de la cultura sino también, sobre una cultura particular: la cultura escolar.

Se presenta en este apartado, un referente conceptual sobre la *cultura* resaltando algunas características y concepciones teóricas, así como también, el ámbito de la *cultura escolar* como un aspecto de *análisis* relevante en el estudio de la escuela, las dinámicas que desarrollan los diversos sujetos en su interior y el dimensionamiento del conocimiento social.

5.1.1. La Cultura

La palabra cultura, es un término polisémico, no existe una aceptación unánime de su significado, de hecho los diversos autores pertenecientes a iguales o de diferente disciplinas (antropólogos, pedagogos, sociólogos, literatos y artistas etc.) ha manejado conceptos y carga de significados distintos de lo que es la cultura.

Según Larroyo (1966: 4) la palabra cultura proviene del latín *cultura*, a su vez de colere, cultivar, cuidar, construir, “es un conjunto de creaciones humanas que comprende los usos materiales. Maneras de trabajar la tierra; de beneficiar los cereales; formas de construir habitaciones; de fabricar armas y utensilios; las instituciones de la convivencia social: normas de derecho; ritos y ceremonias religiosas; costumbres prácticas morales y además todo un orbe de creaciones de carácter más independientes de las cosas tangibles: lenguaje mitos, y creencias religiosas, obras de arte; teorías científicas”.

Una definición *descriptiva* de cultura, la más reconocida, que propuso Taylor E. (1871): señala que es “aquel todo complejo que incluye el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho, las costumbres y cualesquiera otros hábitos y capacidades adquiridos por el hombre en cuanto miembro de la sociedad” (Guarro, 2000: 66)

Desde el punto de vista psicológico “la cultura se refiere a las pautas, más o menos organizadas y persistentes de hábitos, ideas, actitudes y valores que son transmitidos a los niños por sus mayores o por otros grupos mientras crecen, todo aquello que la comunidad intenta reproducir en (enculturación y socialización) en sus nuevos miembros. (Aguirre, 1993:153). Cultura es lo que no es fruto de la naturaleza, es aquello que han ido construyendo los hombres y mujeres a lo largo de la historia; es todo lo que se aprende y transmite socialmente. La palabra cultura designa la manera de ser de una comunidad humana, sus creencias, sus valores, sus costumbres, sus comportamientos; todos pertenecemos a un ámbito cultural, todos somos cultura por el simple hecho de ser seres humanos y vivir en sociedad. Los factores culturales influyen tanto sobre el desarrollo de la personalidad de los individuos como sobre su capacidad psíquica. (Besalú, (2001: 25-26).

La **enculturación**, el conjunto de operaciones a través de las cuales los sujetos se apropian de la cultura de su propio grupo (Camillero y Vinsonneau, 1996), es una dimensión de los procesos de socialización, que se produce de manera diferenciada. Según muchos especialistas, el desarrollo de la personalidad es especialmente sensible a las disposiciones culturales, que se dan de manera preponderante en la primera infancia: la atención con que se trata a los niños, la manera de satisfacer sus necesidades, las modalidades del destete, los hábitos de aseo, el campo de las relaciones sociales, el estatus que distingue entre las edades. Conocer estos procesos nos otorga la posibilidad de comprender las reacciones de los individuos, allana la comunicación y facilita la intervención. (Besalú, 2001: 27-28).

Stenhouse , cuando alude al concepto de cultura hace referencia a la construcción semiótica entendida como un

“complejo de ideas compartidas que sirve como medio a través del cual las mentes humanas individuales interactúan en la comunicación. Nos permite reconocer como familiar la forma de pensar y de sentir de los demás, y, por lo tanto, de compartir sus sentimientos. Nos permite también predecir y, en consecuencia, prever las acciones de los otros, por lo que podemos cooperar con ellos. Nosotros aprendemos las ideas de la cultura como individuos, aunque no son exclusivas nuestras, sino, en cambio, compartidas con los demás. Este aprendizaje y esta coparticipación se producen cuando cooperamos y nos comunicamos en grupos y dependen en gran medida del idioma, con el que la cultura está íntimamente relacionada. En consecuencia la cultura es una cuestión de ideas, pensamientos y sentimientos” (1997:46).

Según Bruner (1998) citado por Gimeno Sacristán, Pérez A, Ángel I. (1999) la cultura es conocimiento del mundo a partir del cual, mediante negociación, las personas alcanzan modos de actuar satisfactorios en contextos dados.

La cultura es el conjunto de significados, expectativas y comportamientos compartidos por un determinado grupo social, que facilitan y ordenan, limitan y potencian los intercambios sociales, las producciones simbólicas y materiales y las realizaciones individuales y colectivas dentro de un marco espacial y temporal determinado. (Gimeno Sacristán, et al 1999: 16)

Una definición un tanto normativa es la que según Guarro A. (2002: 67) proponen Kroeber y Kluckholm (1952): Citado por Aguirre Batzan A. (1993: 153) Diseños para vivir, históricamente creados, explícitos e implícitos, racionales que existen en cualquier momento, como guías potenciales para la conducta de los hombres.

Cuando hablamos de cultura, en general, nos fijamos en aquellos aspectos que son más manifiestos, conscientes, reconocibles, tales como la lengua, religión, tradiciones históricas, costumbres colectivas, etc. Pero existe un nivel más profundo, más inconsciente que habla de la manera de situarnos en el mundo, de la manera de organizar la vida, etc. En este sentido pensemos algunos aspectos de la vida (Elosua et al, 1994): concepto de belleza, relación con los animales, reglas para las relaciones padre/hijos, modo de relacionarse entre superiores/subordinados, concepto de pecado, prácticas de relaciones de amor, ritmo de trabajo, concepto de liderazgo, modelo de toma de decisiones en grupo, concepto de limpieza, teorías sobre enfermedades, conducta ocular, concepto de movilidad social, preferencia por lo competitivo o la cooperación, modelos de conversación en diversos contextos sociales, definición de locura, naturaleza de la amistad, organización del tiempo, concepto de sí mismo, lenguaje corporal, modos de tratar las emociones, expresiones faciales, cómo se dispone de espacio físico, modo de concebir la pobreza, modo de entender la natalidad, etc.

Guarro propone una definición

“la cultura consiste en patrones de comportamiento explícitos e implícitos; adquiridos y transmitidos mediante símbolos, que constituyen los logros distintivos de los

grupos humanos, incluyendo su plasmación en utensilios; el núcleo esencial de la cultura se compone de ideas tradicionales, (es decir históricamente obtenidas y seleccionadas) y, sobre todo de sus valores asociados; los sistemas culturales pueden por un lado ser considerados como productos de actuación y por otro lado elementos condicionantes de las actuaciones sucesivas.”. (2002: 67)

Camillero (1985) citado por Monclús (2004: 79) señala que hay dos significados de la “cultura” que muy a menudo se confunden y que es importante distinguir pues, además, en la actual institución escolar se refleja esta confusión. Dos grandes concepciones sobre cultura ha encontrado y descrito): el *Modelo dinámico adquisitivo* y del *Modelo estático- identificativo*.

Según el **Modelo dinámico adquisitivo** “la cultura era y es un proceso activo, dinámico, de adquisición esforzada por parte de la persona que tras ese proceso pasa de inculta a culta, por parte de la humanidad enfocada desde un prisma histórico general de progreso” (Monclús, 2004: 83)

Desde el enfoque del **Modelo estático- identificativo** “el nuevo concepto de cultura vendrá caracterizado por una serie de elementos que constituirá o serán constituidos por un entorno al que se pertenece y que dará unas señas de identidad (Touraine, 1988 citado por Monclús 2004) derivadas de dicha pertenencia, independientemente de que los miembros de ese entorno realicen o no un proceso de adquisición intelectual o cognitivo” (Monclús, 2004: 93)

La UNESCO optó desde los años 70` y 80` del siglo XX, por un modelo estático identificativo reconociendo así, la igualdad e todas las culturas del mundo incluso en la conferencia mundial

sobre las políticas culturales, de México establece un vínculo entre cultura y desarrollo: *La cultura puede considerarse como el conjunto de los rasgos distintivos, espirituales y materiales intelectuales y afectivos que caracterizan una sociedad o un grupo social. Ella engloba además de las artes y las letras, los modos de vida, los derechos fundamentales del ser humano, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias* (UNESCO, 2002: 3)

5.1.2. Características relevantes de la cultura

Malgesini y Giménez, (1997) citado por Bexalú, (2001: 26-27) señalan algunas características relevantes de la concepción de cultura.

- a. La cultura se aprende a través del proceso de socialización, no forma parte de la herencia genética, sino que se adquiere a través de cada individuo con el medio social y natural en el que se desenvuelve.
- b. La cultura no es estática, sino que es un magnífico mecanismo de adaptación a los cambios y a las transformaciones del medio. En las sociedades abiertas y complejas este dinamismo es mucho más perceptible que en las sociedades cerradas.
- c. La cultura da sentido y significado a la realidad, es el filtro a través del cual percibimos la realidad, la interpretamos y la comprendemos. leemos el mundo desde nuestros parámetros culturales.
- d. La cultura se transmite a través del lenguaje, a través de símbolos. Probablemente el más elaborado, el más humano, sea el lenguaje verbal, con toda su

amplia gama de registros. Pero es obvio que cualquier código, cualquier lenguaje es capaz de producir y comunicar mensajes.

e. La cultura está formada por multitud de componentes distintos, algunos fácilmente detectables y observables y otros más abstractos y difíciles de observar. Algunos han representado este hecho como si se tratará de un iceberg, del que solo es visible un pequeño porcentaje. por encima de la línea de la superficie se encontrarían los elementos más visibles: gastronomía, folclore, fiestas, viviendas, música, arte, literatura, vestidos. Por debajo se encontrarían los elementos más profundos y nucleares, algunos de ellos inconscientes que determinan nuestra manera de ser y de comportarnos: cosmología, concepto de pudor, concepto de belleza, modelos de relación, definición de locura, funciones relacionadas con el rango, con el sexo, con la edad, lenguaje corporal, expresiones de las emociones, valores, ideales, etc.

f. La cultura es un todo integrado: no es posible analizar e interpretar cada uno de sus componentes por separado. La cultura es un sistema y, como tal, cada uno de sus elementos se explica en relación a los restantes. Las culturas no son comprensibles desde los libros, sino desde la vivencia real y prolongada. El contexto en el que se generan y desarrollan es el humus que da sustancia a las distintas dimensiones de la cultura y es el que aporta las claves para entenderla.

g. Cada individuo tiene una versión particular de la cultura a la que pertenece; la cultura se comparte diferencialmente. Cada persona posee su versión

sujetiva de la cultura que los demás le atribuyen. cuando pretendemos proyectar una cultura en cada uno de los individuos que la componen, difícilmente encontraremos una persona que responda a todos y cada uno de los atributos con que la hemos definido. Lo que se presenta como la cultura de un grupo no es otra cosa que la organización de la heterogeneidad intergrupala inherente a toda sociedad humana. (García, Pulido y Montes, 1993).

5.1.3. *Diferentes formas de entender la cultura*

Por su parte, Guarro (2002) al estudiar las diferentes formas de entender la cultura señala tres aspectos:

a. En primer lugar, frente a la idea restrictiva y tradicional de cultura como conjunto de conocimientos de diversa naturaleza (arte moral, derecho, etc.) se opone una visión, ampliamente compartida por todos los autores, mucho más compleja y completa de los elementos constitutivos de la cultura. así , además de los conocimientos se incluyen creencias, costumbre cuales quiera otros hábitos y capacidades adquiridos por e hombre en cuanto miembro de la sociedad , actitudes, valores patrones de comportamiento..., incluyendo su plasmación en utensilios , actividades, etc. (2002: 67)

b. En segundo lugar, destaca la finalidad de la cultura como "...guías potenciales para la conducta de los hombre"; " producto de la actuación y elementos condicionantes de las actuaciones sucesivas" elementos " necesarios para comprender de manera activa nuestra sociedad" (2002: 68).

c. En tercer lugar, recoge una característica en la que coinciden también todos los autores: la cultura se enseña y se aprende, no es algo genético, hereditario. Además añade algunas características de ese proceso de enseñanza aprendizaje: “adquirida y transmitida mediante símbolos”; “transmitida a los niños por sus mayores o por otros frutos mientras crecen; transmitida (enculturación) por medio de objetos materiales y formales”. (2002:68)

5.1.4. *Actitudes prototípicas en el encuentro cultural*

Según Colectivo Amani, (1994) citado por Besalu (2001: 30-31), cuando se da el acercamiento con otras culturas las actitudes más prototípicas son: el etnocentrismo, el relativismo cultural y el interculturalismo.

a. ***El etnocentrismo.*** Consiste en el acercamiento a las otras culturas desde una a la que se pertenece, que hace las veces de modelo y de instrumento de valoración en la medida en que las culturas solo pueden ser comprendidas plenamente desde su interior, el etnocentrismo genera siempre incomprendiones y sesgos equivocados e implica actitudes de desconfianza hacia otras culturas.

b. ***El relativismo cultural.*** Propone el conocimiento y análisis de otras culturas desde sus propios valores e implica el respeto por todas las expresiones culturales y la suspensión de juicios y valoraciones desde parámetros ajenos, porque cada cultura posee su propia racionalidad y coherencia.

El relativismo cultural tiene algunos riesgos: la *guetización*, cuando el respeto mutuo no se traduce ni en mayores contactos, ni en una voluntad de diálogo; *el romanticismo*, cuando se exageran los rasgos de una cultura distinta y se pierde el sentido crítico; o *la fosilización*, cuando se pretende conservar sin modificaciones, ni adaptaciones una cultura determinada.

- **El *interculturalismo***. Es la actitud que, partiendo del respeto por las culturas diferentes busca y practica el diálogo desde la igualdad (ni desde el paternalismo, ni desde el desprecio) y tiene una visión crítica de todas las culturas, también de la propia.

5.1.5. *Diversidad cultural y modalidades frente al encuentro cultural*

Para Eyerbe P. (2000) el pensamiento occidental ha tratado de dar una respuesta al interculturalismo al menos, desde tres perspectivas diferentes (Alegret, 1998):

- a. **La perspectiva del humanismo universalista** recoge la tradición del pensamiento ilustrado y considera que el ser humano es el actor principal. Toda persona es sujeto de unos derechos humanos (vida, libertad, salud, alimentación, educación...) reconocidos por instancias supracomunitarias, tales como la ONU, y la dignidad del ser humano y el respeto hacia él reside en el reconocimiento y la práctica de tales derechos. Una muestra importante de tal reconocimiento son los derechos humanos recogidos en la declaración de 1948. Estos derechos son prioritarios respecto a los derechos derivados de la pertenencia a un grupo social y cultural concreto. La diversidad cultural es una

manifestación concreta del ser humano ya que las personas nacen y crecen en culturas concretas. La organización de la vida social se tiene que hacer mediante el contrato social y las formas de relación social no deben hacerse a través de relaciones fundadas y justificadas desde perspectivas étnicas y particulares.

b. **La perspectiva cultural y étnica** recoge la tradición del romanticismo y piensa que la diversidad cultural se debe al conjunto de rasgos culturales que actúan como elementos diferenciadores. El grupo (comunidad, etnia, nación) es el actor principal y en tal grupo residen derechos importantes (derechos colectivos) y, a veces, los derechos individuales son subsumidos en los derechos colectivos. Las culturas particulares (y las culturas siempre son particulares aunque puedan estar relacionadas) son una referencia importante para los individuos. Las culturas, vistas como un conjunto de particularidades, imprescindibles también para los grupos humanos dan sentido a la vida social y sobre ellas se construye el sentido de la vida social, la identificación social y la identidad colectiva.

c. **La perspectiva individualista**, partiendo de corrientes contemporáneas del pensamiento occidental, se manifiesta como un discurso posmodernista y la importancia reside en el individuo aislado y autónomo que se convierte en el principal actor social. Pierden importancia la cultura colectiva y la sociedad organizada. Al perder peso las grandes narrativas, se adoptan enfoques relativistas. La cultura del yo, el individuo como centro, busca satisfacciones personales y emocionales intransferibles y la ética tiende a convertirse en estética.

Las modalidades frente al encuentro cultural

En palabras de (Besalú, 2001: 31-32), cuando dos colectivos distintos, uno de ellos considerado minoría, se ponen en contacto, las modalidades que se pueden dar de su vivir juntos en un mismo espacio son, desde la perspectiva mayoritaria, fundamentalmente cuatro: la asimilación, la segregación, la marginación y la integración.

1. **La asimilación**, es el modelo más común de relaciones entre cultura dominante y mayoritaria: se priorizan y estimulan las relaciones positivas a cambio de renunciar (la minoría) a la propia identidad cultural. La asimilación constituye una propuesta de uniformización cultural: se propone a las minorías que adopten la cultura dominante y que abandonen la propia. Parte de dos supuestos ideológicos (Malgesini y Jiménez, 1997. citado por Besalú, 2001):

a) El convencimiento de la necesidad y bondad de la **homogeneidad sociocultural**, que se da por supuesta en la sociedad dominante; y

b) La hipótesis de que una vez **asimilada la minoría**, sus miembros vivirán en igualdad de condiciones que los pertenecientes al grupo mayoritario. Esa es la promesa: solo a través de la identificación plena con lo nuevo y de la renuncia de lo propio se podrá entrar a formar parte de la comunidad de ciudadanos con igualdad de derechos y desaparecerá todo atisbo de prejuicio y discriminación. Se trata de una posición marcadamente culturalista, que exagera

el peso de lo cultural, minusvalorando la diferencia de clase, de género y de etnia.

2. **La segregación.** es un de los riesgos del relativismo cultural, el respeto escrupuloso a la identidad cultural de las minorías pasa por evitar el contacto y la relación tanto en el espacio urbano como en las instituciones sociales.

3. **La marginación.** Es la negación de las personas y de la cultura: ni se respeta la identidad de las minorías, ni se les reconoce ningún derecho social. Implica que un individuo o un grupo ha sido materialmente borrado de la vida social.

4. **La integración.** Corresponde a la actitud interculturalista, que respeta las culturas minoritarias, pero a su vez promueve el contacto, el dialogo el mestizaje y la igualdad de derechos y deberes.

Ahora bien, analizados los diferentes conceptos, definiciones y aspectos característicos de la cultura en general y del encuentro entre culturas diferentes, y suponiendo la existencia de pequeñas culturas institucionales, es preciso abordar el contexto peculiar, de significación divergente y compleja como lo es la escuela; es posible adentrarnos en la disquisición sobre la cultura escolar.

5.2. LA CULTURA ESCOLAR

No existe educación sin cultura. No solamente la educación se mueve en un contexto cultural, sino el contenido educativo es una selección cultural pensada para una institución con

unas funciones sociales asignadas. Mediante la labor educativa, llevada a cabo a través de procesos pensados y sistemáticos, se pretende recrear en los sujetos conocimientos, técnicas, valores, etc. acordes o compatibles con su medio cultural. Mediante la educación, se pretende que los alumnos se hagan con las experiencias y la cultura de su entorno, teniendo en cuenta las exigencias presentes y, tal vez futuras, de la colectividad a la que pertenecen. (Eyerbe, 2000)

La escuela constituye en sí misma un grupo en el que se propician todos los elementos para la conformación de una “cultura” que está definida en su organización, en su infraestructura, en su distribución y ordenación física, en su disciplinar el alma de los ciudadanos, en cómo entiende el hombre y su entorno, en su concepción de conocimiento escolar (¿científico-explícito, cotidiano-implícito o escolarizado?), en el uso escolar de la lengua escrita (¿social, utilitario, informativo, filosófico, literario?), etc. (Rubiano. E 2006).

Pérez Gómez, (1998) citado por Ávila (s/f), ha visualizado a la escuela “como un **cruce de culturas** que provocan tensiones, aperturas, restricciones y contrastes en la construcción de significados” pero también como una **mediación reflexiva** entre los influjos plurales de esas culturas y el imaginario de las nuevas generaciones. Entre las diferentes culturas que llegan a la escuela, este autor enuncia: la cultura sistemática de las diferentes disciplinas científicas, artísticas y filosóficas, la cultura académica reflejada en las opciones hechas por el currículo, la cultura social reflejada en los valores hegemónicos del escenario en que se mueve la escuela, la cultura institucional presente en los roles, normas, rutinas y ritos propios de la escuela como ámbito de organización y gestión, la cultura experiencial proveniente de la vida cotidiana de sus actores y,

finalmente, la influencia cultural que se ejerce a través de la ventana electrónica de los medios telemáticos.

Así pues, la cultura escolar comprende un conjunto de prácticas, saberes y representaciones producidas y reproducidas a partir de la institución escolar. Pero también incluye las modalidades de comunicación y transmisión de saberes para poder actuar socialmente (más allá de la escuela) que operan de acuerdo con la lógica escolar. En este sentido, la cultura escolar es una forma de reproducción, transmisión y reproducción que tiende a la organización racional de la vida social cotidiana. La cultura escolar, entonces, transforma desde dentro de la cotidianidad social, imprimiendo en ella formas de distribución, disciplinamiento y control de prácticas saberes y representaciones aun más allá de los ámbitos identificados como la institución escolar. (Huergo y Martínez, 1999).

En palabras de Coronel (1993) citado por Posada J. (1999), La cultura de la escuela, tiene relación con:

- El currículo oculto.
- La micropolítica institucional, tensiones, intereses, grupos de presión, "subculturas", resistencias.
- Valores, normas, expectativas, reglas.
- La cultura sentida: clima o atmósfera institucional.
- Imagen del centro ante los padres y la comunidad.

- Rol del director como mediador.

Según Ávila R. (s/f), Cuando hablamos de cultura escolar tenemos en mente dos acepciones:

Como *categoría teórica*, la cultura escolar se refiere al conjunto de significados compartidos por los actores más relevantes de la institución (creencias, concepciones y valoraciones de maestros y directivos). Como encrucijada de culturas y como mediación reflexiva entre los influjos plurales de esas culturas y el imaginario de las nuevas generaciones, puede considerarse como *un campo de problemas y de objetos de estudio*. Como *concepción teórica* es una categoría heurística que nos sirve para acercarnos a la escuela con el propósito de comprender lo que allí ocurre. Y como campo de problemas y cuando hablamos de cultura escolar tenemos en mente dos acepciones.

La cultura escolar es entonces, para Ávila R. el conjunto de conocimientos, estados anímicos, acciones y nivel de desarrollo alcanzado por una comunidad educativa. La cultura admite grados de “visibilidad” y se proyecta en las rutinas, costumbres, normas, estilo educativo, creencias, actitudes, valores, símbolos, relaciones, discurso y metas. La cultura escolar es lo bastante estable como para ser reconocida, pero a la vez es dinámica. La realidad cultural “permanece”, se difunde y evoluciona, progresiva o regresivamente.

La cultura escolar según Vasco, (1995: 442) citado por Vargas (2003) es aquella que se define por los tipos y características de los lazos que ligan a sus miembros “quienes se sienten

unidos en virtud de un sentido de pertenencia fundamentado en los valores éticos, morales, religiosos y políticos que se comparten gracias a un lenguaje común a todos”.

La cultura escolar constituye además, el currículo oculto de la escuela, se ha pensado que este determina, en gran parte, la formación ideológica y de valores de las personas que están en un centro educativo. (Avellaneda, *et al* 2001: 102).

En este sentido Eisner citado por Magendzo y Donoso (1992) denomina como cultura escolar a lo que la escuela transmite como efecto del ambiente o “cultura de la escuela”, como también se le ha denominado, producto de las interacciones que se producen entre las personas intervinientes en el currículo (docentes y alumnos y entre estas y los contenidos curriculares que se transmiten). Eisner sostiene que “la escuela socializa a los estudiantes en un conjunto de expectativas que son profundamente más poderosas, de larga duración, que aquello que el currículo explícito de la escuela públicamente plantea”. Magendzo y Donoso (1992: 17)

La cultura escolar comprende el conjunto de saberes, concepciones prácticas y discursos que circulan en la institución educativa, considerándola como organización situada en contextos específicos y como parte de la cultura de la sociedad que la rodea. La cultura es un conjunto de representaciones individuales, grupales y colectivas que dan sentido a los intercambios entre los miembros de una comunidad. Tanto los significados como las representaciones, construidos socialmente en un espacio y tiempo concreto, orientan los intercambios personales y vinculan a cada individuo de manera particular a sus grupos e instituciones y a la sociedad en general. A través de la cultura el actor social incorpora estructuras de significación establecidas, orienta su

acción y construye nuevos universos para de esta manera ubicarse social e históricamente: adherirse a valores normas y principios sociales, y encontrar sentido dentro de la sociedad.

Aprender el “*ser social*”, ser miembro de la sociedad, pertenecer a ella y aprender la cultura significa configurar y hacer realidad, con el paso de los años un conjunto de de conocimientos creencias, valores ideas, expresiones, costumbres, ritos, objetos, sentimientos, y demás adquisiciones presentes en la vida social. La socialización desempeña un papel fundamental en la transmisión de la cultura. Se aprende a vivir en sociedad, y ello se enseña explícita e implícitamente a través de símbolos, contenidos, estructuras, mecanismos y disposiciones otorgados por y en las instancias socializadoras, encargadas de esa transmisión de la cultura y, a su vez, ella, a su interior, expresa una cultura por tanto allí se alojan los significados y conductas compartidos que integran esa cultura (Vargas M. 2003: 77- 81).

Brusilovsky S y Cabrera M. E. (2005) aclaran, que al referirnos a la cultura cotidiana escolar se hace alusión a ciertos rasgos relativamente estables que caracterizan la vida interna de la institución escolar y sus relaciones con el resto del sistema de educación y con el contexto social. Esta cultura es producto tanto de las políticas que afectan a esa institución como de las prácticas de los miembros del establecimiento, así como de la forma en que éstos perciben esa realidad. Para entenderla, es necesario comprender los significados que los docentes asignan a situaciones escolares y las estrategias que adoptan ante ellas, independientemente de que sean conscientemente reconocidos. Tanto las propuestas explícitas, teóricas o preteóricas como los principios pedagógicos en estado práctico, son parte de las condiciones que organizan el significado del trabajo escolar (Bolívar, 1996).

Se puede hablar entonces de una cultura escolar arraigada socialmente en los procesos de construcción de la sociedad y sus instituciones, a través de los cuales se transmite y elaboran colectivamente sistemas simbólicos de ideas y de significado, así como sistemas materiales que sustentan la vida social, orientando e interpretando el comportamiento de sus actores. Esta cultura escolar se refiere a la red de sentidos, significados, expectativas y comportamientos compartidos o no por los actores educativos y orientadores de su acción. Se expresa en el sistema de ideas, símbolos, valores, y concepciones, por una parte y de formas de operar, por otra, donde están incluidos no solo los acontecimientos íntimos y cotidianos de la vida de la institución escolar y sus actores, sino también aquellos más macro, que forman parte de la interacción con la sociedad. (Brusilovsky S. y Cabrera M. E. 2005)

5.2.1. Alcance de la cultura escolar

El alcance de la cultura escolar de acuerdo la proposición Martínez-Otero (S/F):

- Aglutina aspectos complejos de diversa naturaleza (cognitiva, afectiva, ética, estética, social, conductual...). La cultura es unitaria y plural, por cuanto es un *entramado heterogéneo* de conocimientos, creencias, sentimientos, actitudes, valores, gustos, relaciones, costumbres, rituales, etc.
- Entre cultura y escuela hay íntima relación. La cultura escolar es educativa en el sentido de que cala en la personalidad. Por otro lado, cada miembro de la comunidad contribuye con su sello a generar esa cultura. - La cultura escolar depende

estrechamente de las personas que constituyen la comunidad educativa, pero también de la sociedad en que se encuentra la institución.

- La cultura escolar es el resultado de significados que se seleccionan, intercambian y propagan.
- Desde la antropología educativa el concepto de cultura escolar se torna imprescindible para el análisis y la mejora del proceso formativo, porque brinda claves sobre la *gramática y la semántica institucional*.
- Cada comunidad educativa posee su propia cultura escolar. Por más que haya ciertos “universales culturales”, cada institución escolar tiene su idiosincrasia, es decir, su “singularidad cultural”.
- La cultura escolar penetra por todos los rincones del centro educativo. Ejerce, de hecho, un impacto (patente y latente) en el proceso formativo.

5.2.2. Elementos De La Cultura Escolar

Para Martínez-Otero (S/F), algunos de los componentes que integran la cultura escolar son:

- **Normas.**- Las normas, escritas o no, cumplen una función reguladora de la vida comunitaria. Con frecuencia se refieren al comportamiento, a la utilización de espacios y a las actividades.

- **Mitos.**- Son las narraciones de sucesos extraordinarios que circulan por la institución y que pueden tener como protagonistas a personas admirables: fundadores, directivos, etc.
- **Símbolos.**- Son representaciones convencionalmente aceptadas por los miembros de la institución educativa y que contribuyen a la construcción y el fortalecimiento de la identidad colectiva. Los símbolos (insignias, escudos, logotipos, etc.) permiten atraer la atención, al tiempo que condensan y difunden la filosofía del centro educativo. También la forma de vestir, el diseño del mobiliario y la configuración del espacio tienen un valor simbólico.
- **Ritos.**- Es el conjunto de reglas establecidas por la comunidad educativa en los ceremoniales. Estas formalidades patentes en determinados actos, v. gr., apertura del curso, aniversarios, graduaciones, etc., refuerzan los sentimientos de pertenencia y posibilitan el encauzamiento de la cultura organizacional.
- **Lenguaje y comunicación.**- El lenguaje y el estilo de comunicación propios de los miembros de un centro educativo constituyen una de las señas de identidad del mismo.
- **Producciones.**- Los diversos materiales (vídeos, libros, revistas...) producidos por el centro educativo llevan el cuño de la cultura escolar.

- **Valores.**- Con frecuencia los miembros del centro educativo comparten un sistema axiológico que modula y guía sus acciones.

- **Supuestos básicos.**- Son en cierto modo los cimientos de la cultura escolar. Aunque sean invisibles orientan el comportamiento. Son ideas implícitas o creencias subyacentes sobre las personas y la organización.

Los elementos descritos pueden agruparse en tres niveles según la “visibilidad” de la cultura:

- a. **Artefactos** o aspectos culturales observables (verbales, físicos o conductuales). Las normas, los mitos, los símbolos, los ritos, el lenguaje y la comunicación, las producciones artísticas, etc., serían ejemplos de artefactos.

- b. **Valores.**- Si bien hay valores “observables”, muchas veces pasan inadvertidos.

- c. **Supuestos básicos.**- Es el nivel menos consciente, el que se percibe con mayor dificultad, son las creencias subyacentes.

La sucesión y hondura de los estratos de la cultura escolar muestran el recorrido que ha de hacerse para comprender en su totalidad la cultura. Los aspectos más superficiales y accesibles de la cultura son sus manifestaciones verbales, materiales y conductuales. El análisis de estas producciones y expresiones culturales nos permite adentrarnos en los valores ocultos, al tiempo que estos nos remiten a las creencias que los han generado.

5.2.3. Funciones de la cultura escolar

En palabras de Martínez-Otero (S/F): Son muchas las funciones que desempeña la cultura escolar. Aunque cabe enfatizar unas dimensiones u otras, es común aceptar que la cultura permite *establecer las lindes* de la institución. Este aspecto, sin embargo, es relativo, porque en ocasiones hay centros educativos distintos que comparten, más allá de las naturales semejanzas, numerosas similitudes culturales, más aún que las que presentan en su propio seno ciertas entidades donde hay enorme mixtura cultural. Sirva para ilustrar, el caso de algunos establecimientos escolares cuya titularidad corresponde a congregaciones religiosas. Aunque se trate de centros distintos, suelen mantener entre sí más parecido cultural que el que se descubre en algunas macroinstituciones donde las diversas áreas o departamentos gozan de mucha autonomía generadora incluso de subculturas.

La cultura escolar **proporciona una identidad** a los miembros del centro educativo. Se puede decir, en efecto, que gracias a la cultura cada institución posee un conjunto de rasgos que la diferencian de las demás. Por grandes que sean las semejanzas entre centros, siempre habrá algunas diferencias significativas que permitirán hablar de *idiosincrasia escolar*. Cualquiera que sea el origen de las particularidades: la ubicación del establecimiento, las enseñanzas que se impartan, el estilo de dirección, las características de los alumnos o de los profesores, etc., lo cierto es que cada centro tiene su propia cultura. Asimismo, aunque en una megainstitución hallemos diversas subculturas también debe haber algún elemento vertebrador que nos remita a la idea de cultura única, por heterogénea que sea; de no ser así, habría que pensar en un proceso de desintegración organizacional y cultural.

A veces se ha interpretado la homogeneidad cultural como una imposición o forma de *control*. Desde esta perspectiva, en la institución habría una cultura dominante que haría valer su poderío frente a tendencias disgregadoras o en conflicto. Se ha dicho igualmente que la cultura se pone al servicio de **la preservación** del *statu quo*. En el marco de esta denuncia, proferida sobre todo por la crítica marxista a la sociedad burguesa, la institución escolar se limitaría a legitimar una cultura elitista y arbitraria reproductora de desigualdades.

Considera Martínez-Otero que la cultura escolar se debate permanentemente entre dos tendencias: la estabilidad y el cambio. La superación de esta antinomia pasa necesariamente por integrar ambas inclinaciones respetando sus aspectos positivos. No es conveniente que la institución escolar “rompa” con todo ni que se complazca en esquemas caducos e injustos. La cultura ha de cumplir una **función energizante y renovadora** de la vida educativa, sin prescindir por ello de sus raíces, lo que supondría de hecho el fin de la escuela.

En estrecha relación con lo anterior, (...) la cultura escolar cumple una **función adaptativa** orientada principalmente a garantizar la continuidad del centro educativo. La institución escolar busca su propia supervivencia que necesariamente pasa por acomodarse a las circunstancias. La fórmula “renovarse o morir” adquiere de este modo todo su sentido. En gran medida, la clave de su permanencia consiste en el equilibrio entre la fidelidad a su marchamo institucional y la apertura a las nuevas ideas e influencias sociales. La cultura escolar, como efecto de la adaptación, se mantiene y, al mismo tiempo, cambia; dicho de otro modo, fluctúa entre la conservación y la mudanza. Naturalmente, esta oscilación se presenta de forma desigual en los distintos centros:

algunos están más aferrados a sus señas de identidad, mientras que otros apuestan más por la transformación.

5.2.4. *Cultura y cultura organizacional en la escuela*

La comunidad escolar está enmarcada en una determinada cultura organizacional, como forma peculiar de vivir, de trabajar, de pensar y expresar, los valores los significados, las tradiciones y las costumbres. (Avellaneda A, *et al* 2001).

La **cultura** se refiere al conjunto de normas, creencias, asunciones y prácticas, resultado de la interacción entre los miembros de una organización y de la influencia del entorno, que definen un determinado modo de hacer. Al hablar de **cultura organizacional** se refiere (Gairín, 2000: 51) apoyado en Armengol (2000: 3), a un concepto complejo. De hecho, se encuentran dos escuelas de pensamiento cultural que han influido en este concepto: una se basa en lo que se puede observar directamente de los miembros de la comunidad, es decir, sus patrones de conducta, lenguaje y uso de objetos materiales; la otra escuela prefiere referirse básicamente a cuáles son los hechos que se comparten en la mente de los miembros de una comunidad, es decir, creencias, valores y otras ideas importantes que puedan tener en común.

Centrados en referencias concretas a la cultura organizacional de los centros educativos, añade Lorenzo (1993) citado por (Gairín J. (2000) que:

- Cada centro y cada aula generan su propia cultura.

- La cultura constituye un marco tanto para la adaptación como para el desarrollo del ecosistema escolar.
- A pesar de que tiene una cierta estabilidad, la cultura es esencialmente dinámica.
- La base de la cultura organizacional es, precisamente, el intercambio y la negociación de significados hasta adquirir una serie de ellos que puedan ser compartidos por sus miembros.
- Ciertas características de cada cultura impulsan o inhiben determinadas conductas de sus miembros.

La cultura hace, por tanto, referencia a significados, concepciones y prácticas compartidas que, implícita o explícitamente, denotan normas que guían los significados y modos de hacer de las organizaciones. Bolívar (2000: 135) considera, al respecto, varios estratos: los artefactos y las pautas de conducta, seguidos de las normas y los principios, serían la parte más visible; mientras que las menos visibles serían los valores, las creencias y cogniciones y los presupuestos básicos (estrato más profundo).

Para Fiddler (1997) citado por García C. y Estebanz A. (1999: 51) la cultura de una organización representa una enorme fuerza de estabilización de la organización, porque es una fuerza de unificación frente a las múltiples fuerzas externas. La cultura no es sólo descriptiva sino que es también normativa. Para los observadores es la forma en que una organización opera, pero

para los miembros de la organización la cultura representa formas aceptadas de operar. Por ello, son importantes las normas y los valores.

5.2.5. Dimensiones de la cultura escolar

La cultura escolar se consolida, según (Vargas M. (2003: 82), A partir de tres dimensiones:

1. la institución escolar, portadora de la herencia que la institución considera valiosos transmitir.
2. los contenidos que selecciona, prioriza y organiza para entregar a los estudiantes en su proceso de socialización, por considerarlos pertinentes y necesarios para su desempeño en la sociedad;
3. la interacción entre generaciones y entre estas y los contenidos y la institución, que permite la creación y recreación de nuevas formas de ver, pensar y sentir en la sociedad.

Al respecto, Torrington y Weighman (1989) citados por García C. y Estebaranz A. (1999:) consideran dos dimensiones importantes de la cultura escolar: el grado de autonomía del profesorado (autonomía-control) y el grado en que se comparten las prioridades (consenso-conflicto), cuya mayor o menor fuerza da lugar a una *tensión* que se resuelve en algunas características que definen la cultura de cada escuela.

Sostienen estos autores que si existe autonomía y consenso, las relaciones serán de *colegialidad*; si en una situación predominan el control y el consenso es que hay un *fuerte liderazgo*; si se combinan un fuerte control con una situación de conflicto, seguramente la organización está *dominada por las prescripciones*; pero si dominan la autonomía y el conflicto, probablemente nos encontramos con una *organización anárquica*

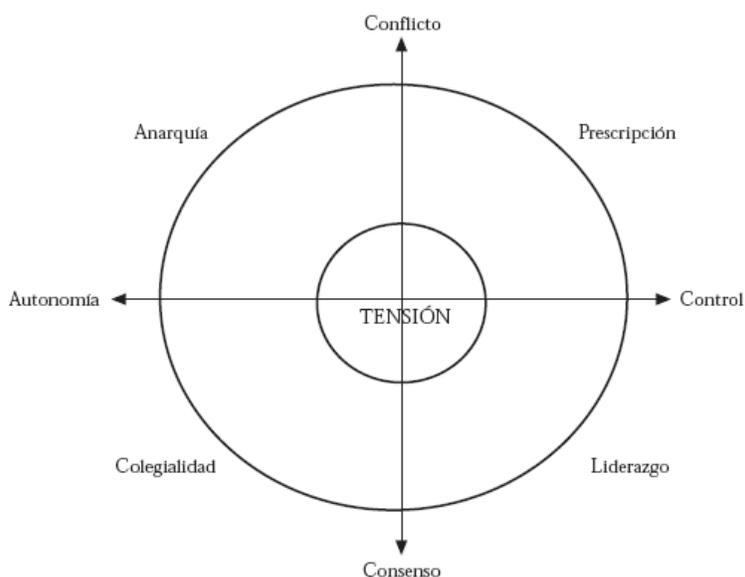


Figura 1. Modelo de Torrington y Weightman, para analizar la cultura de la escuela (Fiddler, 1997, p. 42).

(Figura 1)

Pérez Gómez, (2000), al referirse al función socializadora de la escuela sostiene que la escuela como institución social en la que se encuentran grupos de individuos que viven en entornos sociales más amplios ejercen poderosos influjos de socialización. La cultura social dominante en el contexto político y económico al que pertenece la escuela impregna inevitablemente los intercambios humanos que se producen en ella. . Por lo tanto, las

contradicciones que se encuentran en las demandas divergentes de aquella cultura social caracterizan también los intercambios humanos dentro de la escuela.

Este autor afirma que el proceso de socialización que las nuevas generaciones soportan tanto en su entorno social como en la escuela cambia y se especializa a la medida y ritmo de las sutiles y aceleradas transformaciones sociales. Y que por ejemplo la ideología postmoderna que corresponde a la estructura económica del liberalismo radical del mercado está transformando de un modo acelerado valores y actitudes aparentemente bien asentados en las sociedades llamadas modernas y occidentales. El absoluto relativismo cultural e histórico, la ética pragmática del todo vale, la tolerancia superficial entendida como una ausencia de compromiso y orientación, la competencia salvaje, el individualismo egocéntrico junto al conformismo social, el reinado de las apariencias, de las modas, del tener sobre el ser, la exaltación de lo efímero y cambiante, la obsesión por el consumo, pueden considerarse las consecuencias lógicas de una forma de concebir las relaciones económicas que condicionan la vida de los seres humanos, regulados exclusivamente por las leyes del mercado. Según este autor, es evidente que todos estos aspectos de la cultura contemporánea, postmoderna, están presentes en los intercambios cotidianos fuera y dentro de la escuela, provocando sin duda, el aprendizaje de conductas, valores actitudes e ideas determinadas (...condicionando el desarrollo de las nuevas generaciones en sus formas de pensar, sentir expresarse y actuar. (Pérez Gómez, (2000: 255-256).

En relación al contexto psicosocial, afirma Pérez Gómez, (2000) que el aspecto más decisivo en la configuración del marco de interrelaciones en el aula y en la escuela es el clima de relaciones sociales horizontales y verticales (...) para entender la conducta de los individuos y los

grupos en el contexto social de la escuela y del aula es esencial tener en cuenta como se distribuye el poder, que clase de roles y estereotipos se asignan y adquieren los diversos participantes en la red de intercambios de significados en la vida social de aula, que canales explícitos e implícitos y que rituales se desarrollan en el aula para la transmisión y ordenación de la influencia.

Además, se puede acotar en palabras de Rodríguez R. M (S/F): En el docente convergen expectativas y representaciones de él mismo y de los alumnos. No es, pues, neutro en el plano cultural. Su propio recorrido profesional así como su medio sociocultural condicionan mucho las expectativas y representaciones que tiene del alumno ideal. El docente apreciará a los alumnos que se acercan más a su mundo mientras que subestimaré a los que se alejan del mismo en actitudes verbales, del gesto y escritas interiorizadas rápidamente. La subestimación alcanza al individuo interiormente en la imagen que tiene de sí mismo. Este análisis desarrolla el tema llamado "pigmaleón" y subraya hasta qué punto las previsiones de los profesores pueden condicionar el comportamiento escolar de los alumnos. Este fenómeno se refiere al proceso por el cual las creencias y expectativas de una persona afectan de tal manera a su conducta que ésta provoca en los demás una respuesta que confirma esas expectativas (Rosenthal y Jacobson, 1980). Los estudios realizados por Jordán (1996) ilustran claramente la tendencia del profesorado a catalogar e identificar a cada escolar por su cultura de referencia. La visión determinista del profesorado sobre los comportamientos y actitudes de un grupo social encasilla las conductas de los niños y las niñas, dificulta el aprendizaje escolar y la integración en el grupo de iguales e imposibilita que se establezcan relaciones de comunicación y relaciones positivas. En definitiva,

pone trabas a la capacidad de transformación y enriquecimiento de la personalidad al que todo ser humano tiende a lo largo de la vida.

Así mismo dice Gálvez A.M. (2007), el modelo que representa el docente se pone de manifiesto en las interacciones donde son minuciosamente observados por los estudiantes de todas las edades, quienes perciben que dependiendo de la personalidad de cada profesor son o no capaces de demostrar que ellos como estudiantes les son importantes. Este tipo de apreciación pone de presente la necesidad de estos jóvenes de ser tenidos en cuenta y apreciados por sus docentes, pues sienten el temor de perder el apoyo del adulto y confirmar que en adelante deben ser más independientes, incluso afectivamente. Pero significativamente en los docentes también hay una necesidad imperiosa de ser reconocidos y valorados por sus estudiantes, lo que podría confirmar la carencia de un eslabón que brinde equilibrio entre calidez y firmeza, ya que se ponen en juego sus propias herramientas internas y externas que pueden no ser efectivas para todos los grupos ni en todos los tiempos.

(Bolívar, 1996: 169-177) precisa que la cultura escolar suele comprender tanto normas y principios comunes con el entorno más amplio al que pertenece como normas particulares, lo que hace que cada centro escolar pueda tener un carácter común y propio. La cultura escolar de cada centro presenta diferencias, con grupos o subculturas en su interior, por lo que –en diferentes grados- ninguna cultura es monolítica. Las normas o principios de lo que es o deba ser la acción del centro se distinguen por su carácter más permanente o "sagrado" y por el grado en que se admite su alteración. La cultura escolar, por el papel/sensación de seguridad/ continuidad que aporta al grupo -frente al flujo generado por los alumnos, cambios administrativos y reformas-, se ha

considerado tradicionalmente como conservadora y uno de los principales factores de resistencia al cambio. En la medida que toda cultura organizativa es producto de patrones de conducta que se han ido consolidando a través de un largo proceso temporal, en los que se han ido socializando el nuevo miembro.

Según Dubet y Martuccelli (1998), citado por Tenti Fanfani, (2006) más allá de las particularidades genéricas, los adolescentes y jóvenes son portadores de una cultura social hecha de conocimientos, valores, actitudes, predisposiciones que no coinciden necesariamente con la cultura escolar y, en especial, con el currículo o programa que la institución se propone desarrollar. Hubo un tiempo en que el mundo de la vida cotidiana se mantenía «afuera» y «alejado» de la cultura escolar. Los saberes legítimos, esos que la escuela pretende incorporar en los alumnos son saberes «consolidados» y, en cierto modo, «alejados» de la cotidianidad y la contemporaneidad. Esta distancia tenía una razón de ser en el momento constitutivo de la escuela y el Estado modernos. La escuela tenía una misión civilizatoria, tenía (como se decía en la época) una función de reeducación.

En muchos casos la distancia entre la cultura espontáneamente incorporada por los niños y la cultura que se quería inculcar era extrema. Por eso la escuela tuvo una función misionera. La primera pedagogía era una tecnología de conversión, de allí la densidad, variedad e integralidad de sus tecnologías (al límite, el ideal era la pedagogía del internado). Hoy resulta imposible separar el mundo de la vida del mundo de la escuela. Los adolescentes traen consigo su lenguaje y su cultura. La escuela ha perdido el monopolio de la inculcación de significaciones y éstas, a su vez, tienden a la diversificación y a la fragmentación. Sin embargo, en demasiadas ocasiones, las

instituciones escolares tienden al solipsismo y a negar la existencia de otros lenguajes y saberes, y otros modos de apropiación distintos de aquellos consagrados en los programas y las disposiciones escolares.

Mientras que el programa escolar tiene todavía las huellas del momento fundacional (homogeneidad, sistematicidad, continuidad, coherencia, orden y secuencia únicos, etc.), las nuevas generaciones son portadoras de culturas diversas, fragmentadas, abiertas, flexibles, móviles, inestables, etc. La experiencia escolar se convierte a menudo en una frontera donde se encuentra y enfrentan diversos universos culturales. Esta oposición estructural es fuente de conflicto y desorden, fenómenos que terminan a veces por neutralizar cualquier efecto de la institución escolar sobre la conformación de la subjetividad de los adolescentes y los jóvenes (Jaim Etcheverry, 1999). Es preciso señalar que la contradicción y el conflicto entre cultura escolar y cultura social son tanto más probables en el caso de los jóvenes de las clases sociales económica y culturalmente dominadas.

En estas condiciones, es probable que surjan tensiones entre la integración de los adolescentes a su «grupo de iguales» y su integración a las normas escolares. Cuando la distancia entre la cultura social incorporada por los muchachos y la cultura escolar-curricular es grande, el conflicto es un fenómeno muy probable en la experiencia escolar. Desde la clásica investigación de Coleman J.S. (1961), se conoce la oposición entre la subcultura adolescente y las normas escolares que, en muchos casos, lleva a preferir la primera a la segunda. El conflicto y el predominio de la «atracción y el prestigio» en el grupo de pares sobre el prestigio y los premios propios de la actividad escolar no es más que una de las situaciones probables.

Martínez-Otero (2003) señala que la cultura escolar es educativa en el sentido de que cala en la personalidad, a la vez que cada miembro de la comunidad contribuye con su sello a generar esa cultura, siendo así el resultado de significados que se seleccionan, intercambian y propagan. Sin embargo, aunque la cultura escolar depende estrechamente de las personas que constituyen la comunidad educativa, también depende de la sociedad en que se encuentra cada institución.

A manera de cierre de la discusión, podemos considerar algunas ideas relacionadas con la cultura escolar que expresa Gálvez A.M. (2007), según este autor, las instituciones educativas deben tener en cuenta esta realidad y transformar sus estrategias y obtener resultados satisfactorios y eficaces, en especial aquellas estrategias que regulan las relaciones entre profesores, directores y estudiantes, al tiempo que se intenta consolidar y complementar la labor formativa que corresponde al entorno familiar, en especial cuando tanto la escuela como los padres centran sus expectativas en el resultado académico y atribuyen la falta de interés de los estudiantes a las preferencias materiales y sociales.

Aunque la realidad preferencial de los jóvenes aparentemente gira en torno a lo social, lo que en realidad buscan es afianzarse en su forma de relacionarse con el mundo que los rodea, fluctuando en un mar de confusiones afectivas y de exigencias en procesos normativos y de aprendizaje donde lo formativo y relacional queda en un segundo plano. De acuerdo al planteamiento de Torres (2003), la institución escolar se basa en la cultura para seleccionar los contenidos y ejemplificaciones que considera de mayor interés (Gálvez A.M. 2007).

Afirma Gálvez A.M. (2007) que es sobre la base de este bagaje cultural como las personas se socializan, conforman y adquieren las capacidades y los conocimientos con los que participan en la esfera económica; las capacidades de simbolización y los contenidos para entender y participar en el ámbito cultural; las capacidades y la información indispensables para asumir derechos y deberes en cuanto ciudadanos y ciudadanas, para intervenir en la vida pública y política. Así es como se aprende a controlar la vida emocional y las relaciones interpersonales. Es, también, mediante la participación en estos procesos educativos como aprendemos a compaginar los intereses individuales y los colectivos, a desarrollar una personalidad individual y a colaborar en el progreso de la comunidad. Por tanto es relevante considerar la importancia de la permanente y cambiante construcción de la cultura escolar pero con una mirada sistémica, donde se capaciten los miembros de la comunidad educativa para ubicarse y relacionarse adecuadamente con los sistemas que los rodean y con aquellos a los que pertenecen partiendo del orden natural de la familia y la escuela.

5.3. CONVIVENCIA ESCOLAR

La convivencia es un objetivo específico y fundamental de todo el proceso educativo que conlleva actitudes y comportamientos respetuosos, positivos y de consenso por parte de todos los sectores de la comunidad escolar. Su finalidad es la formación para una vida social adulta y la mejora del clima escolar.

Por estar la escuela inmersa en un contexto social, ésta se convierte en un escenario de encuentros, de participación, de aprendizaje, de compañía entre diversos actores, es decir, de

convivencia, aunque de la misma manera, por su naturaleza de quienes la conforman, de su misión, de sus relaciones y de sus prácticas cotidianas, es un espacio propicio para presentarse diferencias, desacuerdos, dificultades y en general conflictos.

Los problemas de convivencia, tradicionalmente llamados problemas de disciplina, son conductas variadas en estudiantes que pueden tener orígenes, manifestaciones, características y pronósticos muy diversos. Por ejemplo uno de sus orígenes puede ser la asistencia obligatoria, el cumplimiento de tareas, aceptación de normas y condiciones de funcionamiento, autoridad y decisiones de los adultos, no siempre consensuadas y en general la violencia que vivencian en su entorno. De igual manera, los problemas de convivencia pueden manifestarse de distintas formas como bajo rendimiento académico, conductas disruptivas, entre otros que finalmente desencadenan violencia escolar.

Es por esto que la mejora y fortalecimiento de la convivencia en los centros educativos se le debe dar la importancia que se merece así como volver la vista hacia algunos de los valores más elementales, como la tolerancia, la solidaridad, el respeto a los derechos humanos, al medio ambiente, a la igualdad de oportunidades y al valor de la equidad, enmarcados en los principios básicos de la participación y la democracia.

Convivencia, etimológicamente proviene de convivere, que significa vivir en compañía de otros. El hombre vive inevitablemente enmarcado en un contexto de convivencia. Cuando se habla de convivencia, se hace referencia a la vida que comparten individuos, familias y grupos en cuanto a intereses, inquietudes, problemas, soluciones a dichos problemas, expectativas, usos del

espacio, servicios y todo aquello que forma parte de la existencia en sociedad. La convivencia implica, por lo tanto, estar al mismo tiempo y en el mismo lugar que otros, con los que se interactúa activa y creadoramente, con quienes se comparten aspectos comunes, y entre quienes se da un entendimiento, una empatía. Sin embargo, convivir, no significa estar de acuerdo en todo, sino la posibilidad de discrepar, debatir y regular conflictos sin que ello suponga una ruptura, una desintegración o la pérdida de cohesión social.

5.3.1. De la disciplina a la convivencia escolar

Las políticas educativas de los últimos años han hecho énfasis en los procesos de democratización del espacio escolar promoviendo, la instauración de un modelo de convivencia centrado en la construcción colectiva de las normas que regulan la interacción de los actores educativos en el aula y en la escuela, tendiente a modificar el modelo de disciplinamiento propio de una cultura de autoridad y obediencia. Sin embargo, éste no ha podido ser superado totalmente, coexiste con el de convivencia. Los problemas para la institucionalización de la convivencia escolar están básicamente representados por la persistencia de actitudes autoritarias, la inconsistencia de muchas de las normas elaboradas y la falta de claridad en los procesos de sanciones, generando sentimientos y actitudes que cambia el proceso de convivencia democrática.

Esta no es una tarea sencilla, es un proceso que está avanzando lentamente, con progresos y retrocesos, contradicciones y conflictos, sin embargo, existen evidencias que la escuela está abriendo las puertas a la democratización con ayuda de planes, proyectos de convivencia y la

colaboración de toda la comunidad educativa finalmente a una formación en convivencia. (Sús M, 2005, p. 984-987)

5.3.2. *Concepto de disciplina*

Históricamente el concepto de disciplina ha estado ligado al pedagogo, al profesor, a la enseñanza, a la educación y al propio estudiante. Igualmente su significado se asocia a ramas del saber que abarcan un conjunto de conocimientos de un ámbito específico, agrupados de modo sistemático.

Bajo un punto de vista social el concepto de disciplina se puede relacionar con un orden y formas de conducta impuestos bajo una normativa de la autoridad competente o mediante auto imposición, así como el modo de actuar acorde con tales normas y leyes. Estas formas de conducta han dado lugar a la especialización de los términos de acuerdo con los campos de trabajo: disciplina militar, disciplina de partido, disciplina de enseñanza, disciplina sacerdotal, disciplina escolar, entre otras.

La disciplina escolar, se puede entender como el conjunto de normas que regulan la convivencia en la escuela, referidas tanto al mantenimiento del orden colectivo dentro del recinto escolar como a la creación de hábitos de perfecta organización y de respeto a cada uno de los miembros que constituyan la comunidad educativa (Plaza del Rio F., 1996).

Numerosos autores se han preocupado por el tema de la disciplina escolar, fenómeno entendido como un medio favorecedor del proceso de enseñanza-aprendizaje, que garantiza la convivencia entre todos los miembros de la comunidad educativa,

logrando un clima en el aula adecuado (Carrascosa y Martínez, 1998 citado en Plaza del Rio, F, 1996). Sin embargo, en ocasiones existen conductas disruptivas que distorsionan la dinámica escolar. Gotzens (1986, citado en Plaza del Rio, F, 1996), lo define como toda actuación del alumno que transgrede, viola o ignora la norma disciplinaria establecida.

Algunos autores ven como objetivo esencial de la disciplina el proceso de aprendizaje, por ejemplo Gotzens (1986, citado en Plaza del Rio, F, 1996) define la disciplina como un conjunto de procedimientos mediante los cuales se mantiene el orden en la escuela a través de normas o reglas, cuyo valor es el de favorecer la consecución de los objetivos propuestos en el proceso de enseñanza-aprendizaje del estudiante.

De la misma manera, Gregorio Casamayor (1989, citado en Plaza del Rio, F, 1996) afirma que para favorecer el proceso de aprendizaje y garantizar la convivencia de todos los miembros de la comunidad educativa, se deben establecer un conjunto de normas que abarquen los ámbitos personales, materiales y funcionales.

Estos autores suponen que la disciplina es una garantía de convivencia de los miembros de una comunidad y las bases de un proceso de aprendizaje.

5.3.3. *La Convivencia Escolar*

Entendida la disciplina como un conjunto de procedimientos, reglas y normas de conducta, en la práctica escolar, se sabe que el cumplimiento de ellas, no necesariamente garantizan un buen desempeño académico, ni mucho menos una sana convivencia escolar, por el contrario, es importante establecer mecanismos de disciplina basados en la confianza, utilizando al máximo

procesos de participación que promuevan la autonomía de los estudiantes desde los primeros años de escolaridad para así, de esta manera acercarse a un proceso que desarrolle la armonía de las relaciones entre las personas de la comunidad escolar y que se reflejen en la sociedad.

Según la Ley General de Educación, Ley 115, la educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes; y es obligación de ésta educar para la justicia, la paz, la democracia, la solidaridad, la confraternidad, el cooperativismo y, en general, la formación de los valores humanos.

Por esto, es indispensable que la escuela, la familia y la comunidad encuentren caminos apropiados para que niños y niñas, como sujetos de derechos y corresponsables del desarrollo de sus comunidades, adquieran los valores fundamentales que les permitan sentirse parte activa de la sociedad a la que pertenecen (Política Educativa para la Formación Escolar en la Convivencia).

Los ambientes educativos en que se desarrolla el niño tienen que ser coherentes con los propósitos de la comunidad. En el caso concreto del sistema escolar, se requiere que el proceso educativo se haga bajo pautas de participación, de afecto, de respeto, de cooperación mutua, de proyección real de la escuela hacia las necesidades de los niños y de sus familias y de respeto por las instituciones.

Los valores no se adquieren por la vía exclusiva del discurso, sino a través de la práctica de esos valores en el ambiente en el cual se desempeña la persona. Es por esto que resulta tan importante la organización del sistema escolar, en tanto que la organización y su funcionamiento

real constituyen elementos educativos de enorme importancia (Política de Convivencia Escolar, Ministerio de Educación República de Chile, 2002).

Uno de los indicadores de una organización escolar es un buen ambiente en las relaciones entre todos los miembros de la comunidad educativa. Eso se manifiesta en un menor índice de conflictos, pero sobre todo en una dinámica de diálogo y respeto que permita solucionar de manera razonable los que se presentan. También es posible identificar una buena organización cuando todos los miembros de la comunidad se identifican con unos objetivos comunes, tienen un fuerte sentido de pertenencia con la institución y participan activamente en las diversas actividades que contribuyen al desarrollo colectivo.

El término convivencia escolar, puede ser definido de manera general como el clima de interrelaciones que se produce en la institución escolar, “una red de relaciones sociales, que se desarrollan en un tiempo-espacio determinado (escuela), que tiene un sentido y/o propósito (educación y formación de los sujetos) y que convoca a los distintos actores que participan en ella (docentes, estudiantes, directivos, administrativos) a ser capaces de cooperar, es decir, operar en conjunto y acompañarse en la construcción de relaciones y vínculos entre sus miembros”. “La convivencia escolar se configura como un espacio relacional de cooperación y crecimiento” y se construye y reconstruye en la vida cotidiana. (Política de Convivencia Escolar, Ministerio de Educación República de Chile, 2002)

Siguiendo esta definición, la convivencia escolar es una construcción colectiva y dinámica, ya que, es fruto de las interrelaciones de todos los miembros de la comunidad escolar y se modifica de acuerdo a los cambios que experimenten esas relaciones en el tiempo.

La realidad de un centro educativo evoluciona con el contexto en el que está inscrito. El escenario en el que se desarrolla la actividad educativa en Colombia, es el de una sociedad plural en continuo proceso de cambio que exige un esfuerzo de adaptación continua y un desarrollo de nuevas habilidades para hacer frente a los acontecimientos.

Para dar respuesta a algunas de las nuevas necesidades educativas, el Ministerio y la Secretaría de Educación han puesto en marcha algunos proyectos que promueven el desarrollo de una sana Convivencia en los Centros Educativos, que engloba un conjunto de acciones destinadas a la mejora de la comunicación, las relaciones interpersonales y en concreto, pretenden brindar herramientas que faciliten la convivencia y ayuden a resolver las situaciones de conflicto que se puedan originar en los centros educativos.

Con la Constitución Política Colombiana de 1991 se le delegaron a la educación responsabilidades particulares con respecto a la formación para paz y la convivencia, orientadas a educar ciudadanos respetuosos de la ley, con formación democrática, respetuosos de la diversidad y las diferencias, y capaces de tramitar y resolver sus conflictos de manera concertada, sin recurrir a la violencia.

La Ley General de Educación, Ley 115 de 1994 establece como uno de los fines de la educación la formación en el respeto a la vida y demás derechos humanos, a la paz, a los principios

democráticos de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, y también en el ejercicio de la tolerancia y la libertad.

La Ley General de Educación define objetivos comunes para todos niveles de la educación y destaca el proporcionar una sólida formación ética y moral, y fomentar la práctica del respeto a los derechos humanos.

El Decreto 1860 del Ministerio de Educación establece pautas y objetivos para los Manuales de Convivencia Escolar, los cuales deben incluir, entre otras, normas de conducta que garanticen el mutuo respeto y procedimientos para resolver con oportunidad y justicia los conflictos.

El Plan Decenal de Educación presenta el tema de la educación para la convivencia, la paz y la democracia, el fortalecimiento de la sociedad civil y la promoción de la convivencia ciudadana. Para desarrollar todo lo anterior, señala la importancia de construir normas, forjar una cultura y una ética que permitan, a través del diálogo, del debate democrático y de la tolerancia con el otro, la solución de los conflictos.

El objetivo de aprender a convivir forma parte, al menos de forma implícita, de todo proceso educativo y con el propósito de dar aplicación a las leyes y directrices anteriores, el Ministerio de Educación Nacional ha elaborado las Orientaciones para la Formación Escolar en Convivencia.

Históricamente al sistema educativo, junto con la familia, se le ha asignado el aprendizaje de las normas de convivencia elementales para vivir en sociedad. El Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre educación para el siglo XXI, resalta el aprender a convivir como uno de los cuatro pilares en los que se debe sustentar la educación para el nuevo siglo. Aprender a convivir es pues una necesidad de todo proyecto educativo además de un requerimiento formal de nuestras leyes.

5.3.4. La Convivencia Escolar y el Aprendizaje

Se sabe que el trabajo colaborativo genera en los estudiantes formas de autoestima, de autovaloración, y confianza no sólo en sí mismos, sino también en los demás. Igualmente fomenta el espíritu de grupo, en procesos donde se van superando formas de intolerancia, rigidez e incluso de discriminación, fortalece el ejercicio cotidiano de valores y derechos, y en el caso de docentes, permite superar el trabajo individualista o aislado.

El trabajo entre pares, en colectivos, el trabajo de colaboración mutua, es básico en los procesos de aprendizajes de los estudiantes, la participación social, la formación de equipos, la democratización de la tarea de gestión y de responsabilidad compartida, la comunidad de intereses y de actitudes de colaboración, todos ellos han sido elementos indispensables para mejorar la calidad de la educación; por lo tanto, los aprendizajes serán de mejor calidad en contextos de relaciones sanas.

Las formas de organización que facilitan los procesos de cuidado y participación generan un clima escolar positivo, en el cual se desarrollan mejores vínculos afectivos, mejores relaciones

de confianza y respeto, más oportunidades de atención a las necesidades individuales de los niños y las niñas, mejores condiciones para el trabajo de los maestros y mayores oportunidades para el desarrollo de proyectos innovadores. Todo esto contribuye de una manera muy clara a mejorar la calidad general de la actividad académica y a la formación de personas más solidarias y responsables.

Para que el aprendizaje sea posible, los intercambios entre todos los actores de la institución (alumnos, docentes y padres) que comparten la actividad en la escuela y que conforman esa red de vínculos interpersonales que denominamos CONVIVENCIA, deben construirse cotidianamente, mantenerse y renovarse cada día, según determinados valores. Sólo cuando en una institución escolar se privilegian la comunicación, el respeto mutuo, el diálogo, la participación, recién entonces se genera el clima adecuado para posibilitar el aprendizaje.

Convivencia y aprendizaje, pues, se condicionan mutuamente. La causalidad circular permite comprender la interrelación entre ambos: cada uno es condición necesaria (aunque no suficiente por sí solo) para que se dé el otro (Ianni, N, 2002).

Ianni (2002) postula que la convivencia se aprende y este proceso es interminable, puesto que sólo se aprende a partir de la experiencia, se aprende si se convierte en una necesidad y sólo se aprende si se logran cambios duraderos en la conducta, que permitan hacer una adaptación activa al entorno personal y social de cada uno.

Por otra parte, el autor afirma que la convivencia enseña, pues de ella se aprenden contenidos actitudinales, disposiciones frente a la vida y al mundo que posibilitan el aprendizaje de otros contenidos conceptuales y procedimentales.

Las principales determinantes de las actitudes se entienden en términos de influencias sociales. Las actitudes se transmiten a través de la expresión verbal y no verbal. La institución educativa, aun cuando no se lo proponga, no se limita a enseñar conocimientos, habilidades y métodos, la escuela contribuye a generar los valores básicos de la sociedad en la que está inserta. Los valores de la escuela influyen sobre los alumnos. Muchos de ellos están claramente explicitados en el ideario institucional, en tanto que otros están íntimamente ligados a la identidad institucional, y son los que vivencian diariamente; sobre estos principios se construye y consolida la convivencia.

Los valores constituyen un proyecto compartido que da sentido y orienta la formación de actitudes en la escuela. La escuela espera de sus actores una serie de comportamientos adecuados a los valores que inspiran el proyecto educativo. Para ello deben incorporarse normas. La meta máxima será que éstas sean aceptadas por todos los actores como reglas básicas del funcionamiento institucional, que se comprenda que son necesarias para organizar la vida colectiva.

Ianni (2002) dice que para aprender a convivir deben cumplirse determinadas condiciones, que por ser constitutivas de toda convivencia democrática, su ausencia dificulta y obstruye su construcción, estas son:

- Interactuar (intercambiar acciones con otro/s).

- Interrelacionarse (establecer vínculos que implican reciprocidad).
- Dialogar (fundamentalmente ESCUCHAR, también hablar con otro/s).
- Participar (actuar con otro/s).
- Comprometerse (asumir responsablemente las acciones con otro/s).
- Compartir propuestas.
- Discutir (intercambiar ideas y opiniones diferentes con otro/s).
- Disentir (aceptar que mis ideas –o las de otro/s– pueden ser diferentes).
- Acordar (encontrar los aspectos comunes implica pérdida y ganancia).
- Reflexionar (volver sobre lo actuado, lo sucedido. “Producir pensamiento” –conceptualizar sobre las acciones e ideas).

Todas estas condiciones en la escuela se conjugan y se transforman en práctica cotidiana a través de proyectos institucionales que resulten convocantes y significativos para los actores y las instituciones, y también respondan a necesidades y demandas institucionales. Estos proyectos incluyen y exceden los contenidos singulares de las asignaturas, la tarea nuclea a los distintos actores y como consecuencia de ello, las relaciones cotidianas y rutinarias se modifican, varían los roles y cada integrante asume nuevas responsabilidades, se incrementa el protagonismo de todos los participantes. La actividad tiene sentido y significado para quienes la ejecutan, pero también la tiene para sus destinatarios; alcanzar las metas propuestas es el cometido compartido, se

incrementa la responsabilidad y el sentido de pertenencia. Esta propuesta abarca a toda la institución que, sin trabajar específicamente la convivencia, aprende a convivir, conviviendo.

5.3.5. *Algunos Obstáculos para la Sana Convivencia Escolar*

En las interrelaciones que se verifican y producen en la escuela se pueden apreciar algunos elementos que tienen directa incidencia en la convivencia escolar, como por ejemplo, las agresiones, los conflictos, la violencia, el maltrato, entre otros.

Martínez V, (2001) describen algunos de estos elementos que han surgido de estudios relacionados en cuanto a convivencia escolar se refieren.

- Las agresiones

Son consideradas uno de los más grandes obstáculos en la construcción de la sana convivencia, estas pueden ser físicas (golpes), verbales (insultos), contra las pertenencias (hurtos) o simplemente de exclusión del grupo. Pero al tener carácter continuado en el tiempo, pueden generar mucho sufrimiento.

- Disrupción en las aulas.

Se refiere a las acciones que interrumpen el ritmo de las clases. Generalmente las disrupciones tienen como protagonistas a alumnos molestos que con sus comentarios, risas, juegos, movimientos, etc., ajenos al proceso de enseñanza-aprendizaje impiden o dificultan la labor educativa.

- Indisciplina (conflictos entre profesorado y alumnado).

A veces se producen graves desórdenes en las aulas que constituyen un serio problema escolar: incumplimiento de tareas, retrasos injustificados, falta de reconocimiento de la autoridad del profesor, etc. En ocasiones, incluso, se llega al desafío, la amenaza y la agresión, del alumno al profesor o a la inversa. Estos problemas de indisciplina suponen un grado de conflicto mayor que las conductas disruptivas.

- Maltrato entre compañeros («bullying»)

Este término se utiliza para designar los procesos de intimidación y victimización entre pares o, lo que es igual, entre compañeros de aula o de centro, genera problemas cuyos efectos no se limitan tan sólo al periodo escolar, sino que puede tener consecuencias en la vida futura, no sólo en las víctimas, sino también en los agresores y los espectadores.

En cuanto al agresor, y según Ortega, R, (1999, p), “el chico o chica que agrede impunemente a otro se socializa con una conciencia de clandestinidad que afecta gravemente a su desarrollo sociopersonal; se va convirtiendo, poco a poco, en un individuo que cree que las normas están para saltárselas y que no cumplirlas puede llegar a proporcionar un cierto prestigio social. Todo ello resulta dañino para su autoimagen y su valoración moral; así se va deteriorando su desarrollo moral y aumentando el riesgo de acercamiento a la pre-criminalidad, si no encuentra a tiempo elementos educativos de corrección que reconduzcan su comportamiento antisocial”.

“En estudios retrospectivos, que preguntan a jóvenes delincuentes sobre sus experiencias anteriores en la escuela, la implicación en actividades bullying era un predictor significativo de pertenecer a bandas delincuentes armadas más tarde”.

Ortega, R, (1999, p.43-50) afirma que, “episodios aislados de bullying pueden originar reacciones negativas, irritabilidad, pánico, memoria repetida del episodio y falta de concentración, pero si los episodios se repiten y el estrés se va acumulando es probable que se produzcan sentimientos de soledad, depresión, ansiedad y pérdida de seguridad personal”.

En cuanto a los espectadores, el efecto “suele ser la insensibilización ante la violencia, inhibición y retraimiento a la hora de de ayudar y de ofrecer otras respuestas solidarias”.

- **Vandalismo y daños materiales**

Para evidenciar esto, solo es necesario visitar algunos centros escolares los cuales permiten ver el alcance del espíritu de destrucción que guía a algunos alumnos: mesas, cristales, paredes y armarios destrozados; grafitos obscenos, amenazantes o insultantes, etc. La expresividad de estas conductas explica en parte su capacidad para reclamar la atención de la opinión pública, al tiempo que se convierten en demostración de fuerza de los actores.

- **Violencia física (agresiones, extorsiones, etc.**

Se ha detectado, en este sentido, un alarmante incremento de armas de todo tipo y de episodios de extrema violencia en los centros escolares que han llevado a tomar medidas drásticas requisas, vigilantes de seguridad, cámaras, presencia policial en las proximidades, etc.

- Agresión sexual

Hay pocos datos sobre este problema que habitualmente pasa inadvertido. Es un tipo de violencia invisible que sufre más la población femenina que la masculina y que, por lo común, se concreta en hostigamientos, manoseos y, en menor medida, en violaciones.

A las modalidades de comportamiento antisocial mencionadas, Moreno y Torrego (1999, p. 7) añaden otras: absentismo escolar, copiar en los exámenes, plagio de trabajos, etc.

- Conflictos

Los conflictos “son situaciones en las que dos o más personas entran en oposición o desacuerdo, porque sus posiciones, valores, intereses, aspiraciones, deseos o necesidades son incompatibles o, al menos, se perciben como tales. Además, para entender los conflictos debemos saber que las emociones y sentimientos que se producen en los distintos protagonistas juegan un papel muy importante. Por último, un elemento que puede ayudar a entender las situaciones conflictivas es la relación entre las partes en un conflicto, ya que ésta puede salir reforzada o deteriorada, en función del proceso de resolución” (Torrego, 2000: 37) y dentro del ámbito escolar se refiere, por lo tanto, a las situaciones de desacuerdo no solamente entre alumnos (con o sin violencia), sino entre todos sus componentes: alumnos, docentes, directivos, familiares, entre otros y además un conflicto no resuelto, es un conflicto de toda la Comunidad Educativa y afecta, de una u otra forma, a la estructura en su conjunto.

Moore C. (1986), clasifica los conflictos en:

- Innesarios

Estos tienen su origen principalmente en problemas de comunicación o percepción. La falta de información, una errónea interpretación de los datos o diferentes opiniones acerca de su importancia pueden dar lugar a rumores, malentendidos y equívocos. Las percepciones erróneas, los estereotipos y los errores de comunicación o las emociones intensas (normalmente de corte negativo) originan problemas vinculados con los sistemas de relaciones. Por esta razón se los considera innecesarios ya que se pueden evitar.

- Genuinos

Estos engloban aquellos supuestos en que aparecen intereses aparentemente contrapuestos (ya sean de procedimiento o de contenido) o de carácter competitivo y excluyente. Igualmente, entrarían dentro de este concepto aquellos conflictos originados por problemas de tipo estructural (vinculados con el sistema normativo y sancionador, la distribución de recursos escasos o cuestiones vinculadas con el ejercicio del poder y la autoridad, entre otros).

Todo conflicto se sitúa en un contexto social y normativo que le envuelve y lo condiciona, en el caso de los centros educativos es importante reconocer el papel de la normativa específica que regula la convivencia y que puede aparecer recogida en el Manual de Convivencia Institucional.

No todas las personas se relacionan de igual manera unas con otras. Las diferentes formas de interrelaciones pueden percibirse como obstaculizadores o facilitadores en la construcción de una atmósfera adecuada para la convivencia.

Un estilo muy normativo tiende a volver rígidas las formas de comunicación en la comunidad escolar, reduciendo las oportunidades de comunicarse entre quienes la componen, las relaciones muy jerarquizadas establecen límites a las posibilidades de interactuar flexiblemente, asimismo van generando un liderazgo acorde con ese estilo de interrelaciones.

Cuando por el contrario la aceptación y el respeto es forma de interrelacionarse e interactuar, lo que ocurre es opuesto. Los niños, las niñas, los jóvenes y los adultos tienden a desarrollar actitudes más afectuosas, de mayor colaboración e identidad con la comunidad escolar.

Uno de los compromisos más importantes en la construcción de la convivencia escolar es asumir de manera adecuada, justa y respetuosa el tratamiento de la violencia. Reconociendo que la violencia no es sólo la agresión contra otros o contra sí mismos, sino también se expresa en palabras y gestos descalificadores, en interacciones evasivas, castigadoras, entre otras formas de violencia.

Por lo tanto, se deben aplicar métodos, ampliamente contrastados en la práctica, para influir en las ideas y los comportamientos de los jóvenes en cuanto a todos los problemas citados anteriormente para que no deriven en diversas formas de alteraciones de la convivencia.

VIOLENCIA ESCOLAR

Hemos visto en párrafos anteriores que el conflicto es parte de la convivencia escolar, puesto que permite el contraste de ideas, opiniones, intereses, creencias entre dos o más personas, pero un manejo inadecuado de éste, puede traer como consecuencia conductas violentas entre los miembros de la comunidad educativa.

La violencia es la fuerza que se ejerce en contra de otra u otras personas. Estas acciones intencionales orientadas a dañar al prójimo admiten gradación. En el ámbito escolar, encontrarnos agresiones físicas a compañeros y educadores que varían en intensidad, robos, deterioro intencionado de material, insultos, burlas, amenazas, etc. Éstas serían algunas manifestaciones de la violencia física o psicológica que más se repite en los centros escolares. Hay casos en los que la situación se vuelve insostenible y algunos profesores y alumnos temen ir al centro. (Martínez V, 2001).

Las causas de la violencia escolar es un problema que obedece a un conjunto de factores. Por un lado, hay que tener presente que la escuela ha experimentado grandes cambios con el aumento de la escolaridad de la enseñanza. Igualmente se debe reconocer que estamos en una sociedad con altas dosis de violencia y que la escuela no es un campo aislado. Si hay violencia en la familia, en la calle y en los medios, lo extraño sería que no se manifestase también en los centros escolares.

Fernández (1999, 31-41) al analizar las causas de la agresividad distingue entre factores exógenos (contexto social, características familiares y medios de comunicación) y factores

endógenos (clima escolar, relaciones interpersonales y rasgos personales de los alumnos en conflicto), de igual manera postula algunos aspectos que condicionan la violencia escolar, como:

- *Sociedad.*

Vivimos en una sociedad desigual, con grandes sectores afectados por la pobreza y el desempleo en contraste con la opulencia de algunos grupos. Este desequilibrio estructural actúa como cultivo propicio para la inadaptación y las conductas antisociales. Aun cuando la escuela contrarresta los negativos efectos de estos ambientes de exclusión, poco puede hacer en solitario.

- *Medios de comunicación.*

Los *medios* masivos de comunicación, en general, y la televisión, en particular, influyen sobremedida en los escolares. Según datos recogidos de Alonso Fernández (1996, 164), investigaciones realizadas por la Universidad de Illinois y la Universidad de Yale, demuestran que la tasa de agresividad y de comportamiento antisocial individual se incrementa a medida que aumenta el número de programas violentos durante la etapa infanto-juvenil.

- *Familia*

Nadie pone en duda que la familia es la primera y más importante comunidad en la formación de la personalidad. Por eso los problemas familiares tienen gran impacto en el desarrollo. Entre los factores que pueden aumentar la agresividad de niños y adolescentes están, por ejemplo la desestructuración familiar, ausencia de algún progenitor o falta de atención, los malos tratos y la utilización de la violencia, pues el niño aprende a resolver los conflictos a través

del daño físico o la agresión verbal, el ejemplo familiar presidido por «la ley del más fuerte» y la falta de diálogo, los métodos educativos basados en la permisividad, la indiferencia o la excesiva punición, la falta de afecto entre cónyuges y la consiguiente inseguridad del niño.

- *Escuela*

La escuela se basa en una jerarquización y organización interna que en sí misma puede suponer conflicto, Algunos factores que desencadenan violencia escolar, pueden ser, la crisis y diversidad de valores de la propia institución escolar, las discrepancias en la distribución de espacios, organización de tiempos, pautas de comportamiento, etc., el énfasis en los resultados de los alumnos y su comparación con la norma, así como la desatención de las personas y de los procesos educativos, la presencia de una cultura escolar hegemónica que puede chocar con otras que están en posición desventajosa, la malas relaciones y problemas de comunicación entre educadores y educandos, el elevado número de alumnos y la dificultad de atención personalizada.

- *Relaciones interpersonales.*

La complejidad de las relaciones humanas nos lleva a analizar de manera relacionada las más importantes en el marco escolar, a saber son: profesor-profesor, profesor-alumno, alumno-alumno.

- *Relación profesor-profesor.* Algunos aspectos negativos en la relación entre profesores y que a veces surgen en los centros son: enfrentamiento entre grupos, falta de consenso sobre estilos de enseñanza y normas de convivencia, poca cohesión en

la actuación ante los alumnos, incapacidad para el trabajo en equipo, falta de respeto personal y profesional de los compañeros, escasa implicación en la toma de decisiones, poca identificación con el proyecto educativo de centro y falta de entendimiento con el equipo directivo, sentimiento de ser injustamente tratado por otros compañeros o por los directivos, etc.

- *Relación profesor-alumno.* En general, algunos de los problemas que surgen en la relación profesor-alumno tienen su origen en los siguientes aspectos: desmotivación del alumno, fracaso escolar, conductas disruptivas, poca comunicación, metodologías poco atractivas, insuficiente sensibilidad hacia las necesidades de los alumnos, dificultad para controlar grupos, consideración del profesor como una figura de autoridad contra la que hay que rebelarse, deficiente preparación psicopedagógica del profesorado, etc.

- *Relación alumno-alumno.* La violencia, además de ser el resultado de una enmarañada red de causas, se presenta en diversas formas y con distinta intensidad. Hay en la violencia, como en todo comportamiento humano, múltiples matices. Por lo mismo, algunos autores (Moreno y Torrego 1999, 5-7) prefieren prescindir de la expresión violencia escolar y se refieren, en cambio, a comportamiento antisocial en los centros escolares, de esta manera resultaría más precisa por incluir conductas de diversa naturaleza.

Finalmente, es necesario buscar posibles soluciones la problemática de convivencia en los centros educativos, podemos guiarnos por Boyer y Luengo (2001), que sugieren realizar una caracterización más ajustada del alumnado y de su entorno, introducir cambios en el currículo escolar, favorecer la colaboración de las familias en el centro educativo, tomar medidas que afronten la influencia del contexto social de los estudiantes, revisar y mejorar las estrategias docentes de gestión del aula, entre otros, o simplemente los procedimientos que más se adecuen a determinada Institución educativa.

En cualquier caso, la intervención en problemas de convivencia se hace indispensable. Es un tema que reclama una urgente solución debido a las graves repercusiones que tiene en la sociedad y en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Se debe reconocer que la situación de violencia que vive el país acentúa la tendencia a otorgarle responsabilidades cada vez mayores a la escuela en la formación de sujetos capaces para interactuar armónicamente en la solución de los conflictos y para convivir civilizadamente. Sin embargo, la escuela no es el único formato para educar para la paz, la convivencia y la democracia, también se aprende, en la familia y en la sociedad. Por consiguiente, ni se puede responsabilizar en exclusiva al sistema educativo del deterioro de la convivencia ni la sociedad puede delegar totalmente su construcción en la escuela.

5.4. CREENCIAS

Es importante conocer las creencias que se tienen sobre convivencia por parte de los actores de los centros educativos, haciendo énfasis en las creencias de los estudiantes y la de los

docentes, ya que de esta manera se puede conocer los problemas que afectan la convivencia escolar.

Desde la perspectiva del filósofo mexicano Luis Villoro se presenta una definición del término creencia como “un concepto epistémico” que la define como “un estado disposicional adquirido, que causa un conjunto coherente de respuestas y que está determinado por un objeto y situación objetiva aprehendidos”. Villoro, L. (1986) distingue dos tipos de creencias: las “*creencias básicas*” que conforman el trasfondo y el supuesto de nuestro entendimiento del mundo y “*las creencias de las que damos razones*” y que se adquieren por otras creencias o por nuestra experiencia en el mundo.

En su libro *Crear, saber, conocer*, Villoro define en su sentido más general que “creer” significaría “tener un enunciado por verdadero” o “tener un hecho por existente”. El autor busca el significado de creencia más allá de su definición general. Al distinguir la creencia de la “ocurrencia mental”, encuentra que términos como ‘actitud’, ‘creencia’, ‘intención’ se refieren a estados internos del sujeto Villoro, L. (1982: 56). Para dar cuenta de ese “estado interno” del sujeto, era necesario “no buscar la creencia en el interior de la conciencia, sino en las relaciones del hombre concreto con su mundo en torno” Villoro, L. (1982: 31), ya que la concepción de creencia como ocurrencia mental impedía su análisis al enunciarla como “un sentimiento o un acto de una cualidad específica que ocurre en la mente de un sujeto; por tan sólo es accesible a este sujeto” Villoro, L. (1982: 27).

Define entonces la creencia como “un estado disposicional adquirido, que causa un conjunto coherente de respuestas y que está determinado por un objeto o situación

objetiva aprehendidos” Villoro, L. (1982: 71), considera el saber y el conocer como formas de creencia, es decir, “estados disposicionales adquiridos” que orientan la práctica del sujeto ante el mundo. Saber y conocer, formas fundamentales del conocimiento en general, se distinguirían de la creencia por ser “estados disposicionales” que estarían determinados por lo que realmente existe y no por lo que “simplemente creemos que existe”.

5.4.1. *Características de las Creencias*

Para Ortega y Gasset (1989), las creencias y las ideas son vivencias que pertenecen al mismo género. Pertenecen a la esfera cognoscitiva de nuestro yo, son pensamientos. Que un pensamiento sea creencia o idea depende del papel que tenga en la vida del sujeto; por lo tanto la diferencia entre uno y otro tipo de pensamiento es relativa, relativa a su significación en la vida de cada persona, al arraigo que dicho pensamiento tiene en su mente. No hay que limitar las creencias, como sin embargo se suele hacer, a la esfera de la religión: hay creencias religiosas, pero también científicas, filosóficas y relativas a la esfera de la vida cotidiana.

A diferencia de las ideas, que son pensamientos explícitos, las creencias no siempre se formulan expresamente. No se quiere decir que nunca se pueda ser consciente de ellas; se quiere decir, simplemente, que operan desde el fondo de nuestra mente, que las damos por supuestas, que contamos con ellas. Contamos con ellas tanto cuando pensamos son los supuestos básicos de nuestras argumentaciones como cuando actuamos son los supuestos básicos de nuestra conducta. Ortega señala que nuestro comportamiento depende de nuestras creencias y éstas apenas son objeto de nuestro pensamiento consciente.

Normalmente no llegamos a ellas como consecuencia de la actividad intelectual se instalan en nuestra mente como se instalan en nuestra voluntad ciertas inclinaciones, ciertos usos, fundamentalmente por herencia cultural, por la presión de la tradición y de la circunstancia. Las creencias son las ideas que están en el ambiente, que pertenecen a la época o generación que nos ha tocado vivir. Las creencias no se pueden eliminar a partir de argumentos concretos, sólo se eliminan por otras creencias.

Identificamos la realidad con lo que nos ofrecen nuestras creencias. Esta idea se ha consolidado en creencia. Ortega considera que la realidad y las creencias están relacionadas estrechamente, lo que para nosotros es real depende de lo que nosotros creamos, de nuestro sistema de creencias.

5.4.2. División de las Creencias

Según Ortega y Gasset (1989) las creencias se dividen según su origen en externas e internas

Creencias externas: cuando se originan en explicaciones dadas por la gente para la comprensión de ciertos fenómenos.

Creencias internas: cuando surgen del propio pensamiento y convicciones. Una creencia puede tener o no base empírica. Por ejemplo, las creencias religiosas, al ser basadas en dogmas, no suelen tener base empírica; lo que las hace opuestas a la ciencia, que se construye a partir de datos obtenidos mediante el método experimental o a través de cálculos precisos.

Para Ortega y Gasset (1989) aunque en el lenguaje común no suele tenerse en cuenta la siguiente distinción, **conceptualmente** conviene diferenciar:

- Las **opiniones**, que están sometidas a ciertos criterios racionales que justifican la verdad de su contenido: la ciencia y todos los discursos sometidos a la crítica racional cuyo fundamento último es una creencia objetivamente fundada en criterios establecidos.
- Las **ideologías** cuyo fundamento es la propia constitución de la identidad del grupo social y la defensa de sus intereses, aunque se presenten como **verdades** y fundamento de opiniones (**prejuicios**).
- La **religión**, cuyo contenido y fundamento de verdad y moral, al estar situado fuera del contexto cognoscitivo del mundo y de la experiencia, por revelación divina o autoridad sagrada, suele tomarse como modelo de creencia que no depende de la razón humana, y ejerce una función de sentido de la vida, que a veces se confunde con la ideología.

5.4.2. *Marcos de las creencias*

Las creencias son una de las bases de la **tradición**. Una creencia es una valoración subjetiva que uno hace de sí mismo, de los otros y del mundo que le envuelve. Las creencias más importantes son las convicciones y los **prejuicios**, cuando no están contrastados con los principios y métodos de la ciencia.

Cuando las creencias admiten discusión y contraste según Ortega y Gasset, (1989) se dan distintos tipos de marcos de desarrollo, principalmente parcelados en dos:

a) Creencias Cerradas:

Sólo admiten discusión y contraste por cierta clase de personas, escogidas por su autoridad y afinidad a lo ideal, tales como las [creencias religiosas](#), las [creencias esotéricas](#) y las [creencias políticas](#).

b) Creencias Religiosas:

Según Royston, (1960) la fe desde el punto de vista [religioso](#) se refiere a la totalidad de creencias, principios y pensamientos que hacen parte del fiel o creyente de dicha religión. Por esta razón es posible hablar de [fe budista](#), [fe cristiana](#), [fe hinduista](#), [fe judía](#), [fe musulmana](#) y sus respectivas subdivisiones como fe del vehículo inferior o la fe zen (Budismo), fe católica o fe luterana (Cristianismo), fe sunnita o fe chiita (Islam), fe ortodoxa o fe del judaísmo reformado (Judaísmo), entre muchos otros grupos religiosos. Sin embargo, este término adquirió con el tiempo connotaciones peyorativas, especialmente en las controversias entre las tres principales religiones monoteístas durante dos mil años de historia ([Cristianismo](#), [Judaísmo](#) e [Islamismo](#)), (Royston, 1960).

Respecto a la sinonimia entre [creencia](#) y fe, algunos autores hacen la diferencia entre ambos conceptos, que habitualmente son usados en forma indistinta en español, como [Gabriel Marcel](#) que afirma que mientras la creencia es un simplemente “creer que”, la fe es “creer en”.

Creencias esotéricas

Están basadas en el esoterismo que es un término genérico usado para referirse al conjunto de **conocimientos**, enseñanzas, **tradiciones**, **doctrinas**, **técnicas**, prácticas o **ritos** de una corriente **religiosa** o **filosófica**, que son secretos, incomprensibles o de difícil acceso y que se transmiten únicamente a una minoría selecta denominada **iniciados**, por lo que no son conocidos por los profanos.

Por extensión, el esoterismo se refiere a toda doctrina que requiere un cierto grado de iniciación para estudiarla en su total profundidad. En contraste, el conocimiento **exotérico** es fácilmente accesible para el público común y es transmitido libremente.

Creencias Abiertas:

Admiten discusión y contraste por cualquiera que se adhiera a un modelo de análisis lógico, y razones en base a él. Se incluyen las **creencias científicas**, las **creencias pseudocientíficas**, las **creencias científicas**, las **creencias científicas**, las **creencias científicas**, las **creencias históricas**.

Creencias Científicas:

Sagan, C. (1997) refiere que las creencias científicas están basadas en los postulados y un postulado es una **proposición** que puede tomar tres formas al **razonarse**:

- Se toma como punto de partida para la **demostración** de **teoremas** dentro de un **sistema axiomático**, sin que se trate de una **proposición** deducible de otros **enunciados**.

- Se toma como especulación que teniendo apariencia de ser **evidente**, se admite como **falsado** sin la intención de someterlo a un sistema de **verificación** que demuestre el valor presumido. A diferencia de la **creencia**, esta forma de usar la razón admite ser sometido a prueba. Caso contrario recaerá en algún otro tipo de creencia.
- Se toma como **opinión** razonada que tiene como objetivo formar parte de una **teoría**.

Creencias históricas:

Este tipo de creencias está muy relacionada con el historicismo que según **Karl Popper** define como una tendencia **filosófica**, inspirada en las ideas de **Benedetto Croce** y **Leopold Von Ranke**, que considera toda la realidad como el producto de un devenir histórico. Concibe al ser esencialmente como un devenir, un proceso temporal, que no puede ser captado por la razón. Concibe el devenir como historia y utiliza más la ciencia del espíritu.

Según el historicismo, la filosofía es un complemento de la **historia**. Su tarea consiste en llevar a cabo una teoría de la historia. Esta se propone efectuar una exploración sistemática de los hechos históricos. Los hechos políticos, científicos, técnicos, artísticos, religiosos, etc., pueden ser considerados hechos históricos porque tienen importancia para la vida del hombre.

Según [Wilhelm Dilthey](#), todo elemento del pensamiento abstracto, científico, actual; lo confronta con la naturaleza humana entera, tal como lo muestra la experiencia, el estudio de la lengua y de la historia, y busca su conexión.

5.4.3. Creencias Sobre Convivencia

Según Ortega (1989), los individuos intentan establecer relaciones de constancia en las conductas de otras personas que les permitan pronosticar como se van a comportar en determinadas circunstancias y de acuerdo a estas predicciones realizar ajustes en su propia conducta, estas imágenes constituyen sus creencias individuales respecto de los otros, Salinas (1998) dice: la comunicación interpersonal se realiza por el intercambio de imágenes entre los individuos, este intercambio se da en las vivencias cotidianas del hombre, donde se construye su propia filosofía.

Por otro lado uno de los aspectos importantes de las creencias en su función integradora de sociedad, Parsons (citado por Young, 1969) sostiene que la preservación de un sistema creencias a través de su realización en la conducta humana ayuda a crear un clima de bienestar del grupo por que le brinda seguridad de acción y sentido de pertenencia. Castillo, A. (2001:17).

De acuerdo a Young (1969), cada individuo esta comprometido cognoscitiva y emocionalmente de acuerdo al sistema de creencias: La aceptación de unas creencias será menor mientras que otras tendrán una fuerte adhesión emocional; tal es el caso de las creencias religiosas y políticas para algunas personas.

En síntesis, la construcción de un sistema de creencias tiene que ver con esa componente sentimental y de emociones que permiten aflorar en el individuo sus comportamientos donde le admiten relacionarse con las demás personas creando sus propias normas de convivencia.

a) Creencias en los centros educativos sobre la convivencia

La convivencia en la institución educativa durante mucho tiempo se ha relacionado con la disciplina, donde existen las creencias hacia al profesor y directivos docentes como personas que encuentran en la disciplina sinónimos como; el regaño, la amenaza, la crítica, el miedo palabras que se pretenden tratar en este apartado.

- **El Regaño**

Según Guzmán y Assáel (2000), las prácticas disciplinarias de la escuela son de vieja data y se sustentan en concepciones pedagógicas que han formado parte de su Historia. De esta forma la disciplina basada en la obediencia y autoridad impuesta por los adultos, esta arraigada de la cultura de la escuela.

Parra, Gonzales y Otros (1992), presentan el regaño y la humillación como parte de la cultura de la escuela, “el regaño sea transformado como un modo de ser del docente se regaña como método de enseñanza al inicio, durante y al final de la clase”.

Vásquez y Martínez (1996) señalan que una de las creencias mas enraizadas es esa que los niños van a la escuela para aprender, y cualquier desvío de ese objetivo es merecedor de un

regañó o un castigo. La creencia que subyace es la que el estudiante es un ente pasivo que hay que modelar para convertirlo en ciudadano.

- **La Amenaza**

La amenaza también hace parte del lenguaje escolar del maestro, en relación Jengich (2001, pág. 55), afirma: "...en ocasiones se observa como el niño pasa ocupado copiando pizarras llenas de conocimiento con la amenaza de que: sino se apura lo voy a borrar". Pero la amenaza puede revestir implicaciones más severas, cuando la maestra expresa: "...a ustedes a y que tratarlos a las patadas, porque a las buenas no entienden".

- **El Miedo**

El castigo y el miedo han sido la herramienta de muchos docentes a través de los tiempos en la formación de estudiantes pues existe la creencia errónea que sin castigo y miedo el estudiante no aprende, lo que lleva al estudiante a pensar que no es lo suficientemente apto. (Carlson y Thorpe, 1987).

Por otro lado la rebeldía, la imposición al adulto, la grosería, y el autoritarismo pueden ser los resultados que pueden tener por este tipo de formación.

b) Creencias de los Actores

En este apartado se tratara más explícitamente las creencias que tienen los docentes y estudiante en cuanto a la convivencia, a continuación tocaremos a profundidad estos dos aspectos.

- **Las creencias de los estudiantes**

Los comportamientos de los estudiantes en las instituciones educativas y fuera de ellas de alguna manera tienen que ver con las creencias que se han generado a partir de toda su vida, de acuerdo a lo afirmado por (Carlson y Thorpe, 1987), los docentes deben entender por qué sus estudiantes se comportan como lo hacen, esto les permitirá construir estrategias de formación para los estudiantes y lograr modelos de comportamiento aceptables.

Para Vásquez y Martínez (1996) a un que los estudiantes saben que van a la escuela a aprender sienten que lo más importante es la actividad social que hacen en la escuela. Agregan que aunque los estudiantes se interesan en las clases, la intensidad horaria que se le dedica a los temas por parte de la institución debe ser mucho más breve. El aburrimiento, el cansancio y la falta de atención son muy notorios en los salones.

Una de las expectativas de los estudiantes es la de tener docentes con capacidad de dirigir clases con eficiencia, cuando el profesor demuestra incapacidad para lograr una atmósfera acorde con tales expectativas, los estudiantes se frustran y se sienten incómodos por esta razón aquellos profesores que se muestran inseguros y se dejan manipular por el grupo, pierden la confianza y el respeto de sus estudiantes. Woolfolk, (1990).

- **Las Creencias de los Docentes**

Las representaciones mentales de los maestros (creencias, opiniones, valores, actitudes...) son un constructo difícil de delimitar, ya que poseen perfiles cognitivos, actitudinales y simbólicos-afectivos que han sido estudiados tanto por la psicología (análisis de su génesis) como por la pedagogía (implicaciones para la práctica educativa). De este modo, hallamos en la literatura una cantidad de autores que, desde hace décadas, se han esforzado por definir concretamente qué son las creencias. Cabe citar, por ejemplo, a Rokeach (1968), Abelson (1979), Nisbett y Ross (1980), Clandinin y Connelly (1987), Dewey (1989), Kagan (1990), Holt-Reynolds (1992), Pajares (1992), Alexander y Dochy (1995) y Ennis, Cothram y Loftus (1997), entre otros muchos.

La documentación existente al respecto revela que los estudios sobre las creencias de los docentes, en algunos casos denominadas 'teorías implícitas', han intentado comprender de mejor forma la práctica educativa. El término creencias surge en la investigación educativa como un constructo para comprender e interpretar las acciones de los profesores (De Witt, Birrell, Egan, Cook, Ostlund y Young, 1998; Knowles y Cole, 1994; Holt-Reynolds, 1992). El hilo conductor de todos estos trabajos ha sido conocer y comprender para propiciar el cambio. Esto es, explicitar lo que tradicionalmente se ha mantenido implícito con un doble propósito: por un lado, desarrollar estrategias conducentes a cambiar creencias y, por otro, lograr cambios duraderos y de fondo en la educación (Maxson y Sindelar, 1998).

En la década de los noventa, Pajares lleva a cabo un interesante trabajo de revisión sobre las creencias del profesor. Fruto de ello, afirma: "El resultado es una visión de la creencia que

garantiza un juicio del individuo de la verdad o falsedad de una proposición, un juicio que puede solamente ser inferido desde una comprensión colectiva de lo que los seres humanos dicen, quieren hacer y hacen. El desafío es valorar cada componente para tener confianza en que la creencia inferida es una representación razonablemente adecuada de ese juicio" Pajares, M. (1992:316). El autor considera que las creencias son construcciones mentales basadas en las experiencias previas que las personas poseen, las cuales determinan su construcción. Ahora bien, tales experiencias pueden ser positivas o negativas y no generar creencias, o bien que su proceso de construcción sea erróneo y, por consiguiente, la creencia que se genere también lo sea. De la revisión que realiza el autor, recogemos tres ideas que consideramos fundamentales:

- a. Las creencias que poseen los docentes influyen en su percepción y juicio, que son los que, en realidad, afectan a lo que dicen y hacen en clase.
- b. Las creencias juegan un papel clave en cómo los profesores aprenden a enseñar, esto es, en cómo interpretan la nueva información acerca de la enseñanza y el aprendizaje y cómo esta información es trasladada hacia las prácticas de clase.
- c. Identificar y comprender las creencias de los profesores y, por ende, de los que estudian para serlo, es fundamental para la mejora de la práctica de la enseñanza y los programas de formación inicial de los docentes.

Los docentes y los que se preparan para serlo, poseen un sistema de creencias, y en estrecha conexión, un sistema de conocimientos profesionales, que utilizan no sólo para interpretar la realidad educativa, sino también para intervenir en ella. Existe, pues, una red de

concepciones, creencias, expectativas, actitudes y valores que capacitan a los docentes para desarrollar las tareas propias de su profesión. López Ruiz, J. (1999).

Conformes con lo expresado anteriormente, cabe afirmar que las creencias que poseen los maestros son realidades construidas mentalmente desde sus propias experiencias personales, sociales, educativas; realidades que moldean su pensamiento y su práctica docente, al estar integradas en su forma de pensar y actuar.

Siguiendo a Estepa, P. (2000), las creencias existen porque es la persona, en primera instancia, la que quiere que así sea, la que tiene intención intrínseca, voluntad y necesidad de creer en algo o en alguien y, lo que es más importante, capacidad de elegir en qué creer. Como defiende Beattie, M. (2001), son las creencias, junto a las visiones, teorías, pasiones, preocupaciones las que dan a la persona (docentes u otros profesionales) la posibilidad de desarrollar su capacidad de elección.

En relación con el interés del presente trabajo, partimos de la base de que cuando el estudiante de profesorado entra en el campo de la enseñanza ya posee un bagaje de creencias no bien estructuradas pero sí poderosas, que definen y determinan en muchos casos sus acciones de enseñanza (McDiarmid, 1990; Stuart y Tatto, 2000).

Se ha dicho que los profesores principiantes, y los que estudian para serlo, entran en el mundo de la enseñanza aportando sus teorías implícitas, sus imágenes, sus creencias, acerca de lo

que es la enseñanza y de cómo ha de ponerse en práctica, acerca del aprendizaje, de los alumnos y de los contextos en que la enseñanza-aprendizaje tiene lugar; "... acerca de lo que funciona con los estudiantes y por consiguiente constituye la 'buena' práctica y con volúmenes de experiencias personales en forma de narrativas sobre los profesores, la enseñanza, las clases y la didáctica específica de la materia" (Holt-Reynolds, 1992, 326); es lo que esta autora ha llamado "teorías laicas basadas en la historia personal" (326). Son creencias esencialmente basadas en el sentido común y nacidas de la observación de situaciones de clase que ellos han vivido en sus prácticas de aprendizaje y también de su vida como estudiantes; hacen lo que han visto hacer; creen lo que han visto que otros creen.

Efectivamente, los hallazgos de varios estudios al respecto Calderhead, J. & Robson, M. (1991) ; Zeichner, K. & otros, (1987); Leinhardt, G. (1988) ponen de manifiesto que las concepciones e ideas previas que sobre la enseñanza poseen los futuros maestros proceden, la mayoría de las veces, de su propia experiencia escolar.

En concreto, Pajares, M. (1992) y Knowles, J. (1994) han señalado que las creencias acerca de la escuela y de la enseñanza se establecen muy temprano en la vida de los individuos por medio de la experiencia misma de la escolarización. De ahí su fuerte resistencia al cambio. "La comprensión general que se posee hoy en día del conocimiento de los estudiantes indica que se trata (...) de sistemas o redes de ideas que posee cierto grado de coherencia interna y funcionalidad, por lo que suelen ser estables y resistentes al cambio, al margen de la instrucción recibida" afirma López Ruiz (1999, 124).

Asimismo, la documentación reciente en torno al tema deja claro que las creencias que poseen los futuros maestros han surgido lentamente de experiencias familiares y sociales, junto a las escolares, y de acontecimientos vividos y de dificultades de aprendizaje experimentadas de alguna forma. De cualquier modo, sea cual fuera su origen, lo que sí es cierto es que juegan un importante papel en el proceso de convertirse en profesor (Stuart y Tatto, 2000).

Con el mismo propósito de esclarecer la ambigüedad del concepto creencia, se ha tratado de “distinguirlo de otros estados internos de la persona, como afectos, intenciones o actitudes; tratar de examinar las relaciones entre creencias y motivos, propósitos y razones; y dar cuenta de la propiedad de las creencias de orientar la vida cotidiana”. Se ha indagado así “cómo el hecho de creer alguien en algo le compromete a actuar en consecuencia” Sola, (1999: 664).

En este sentido, las ‘disposiciones’ de los maestros a actuar o hacer algo han recibido también una notable atención en el campo de la formación inicial de docentes. Siguiendo al autor anterior, entendemos que la disposición, ese “estar dispuesto a... si llega el caso”, tal y como se usa en el lenguaje ordinario, es un estado interno del sujeto, una propiedad intrínseca sin la cual no se darían los hechos, no habría conductas, comportamiento; precede a los actos que son respuesta a estímulos y permanece después de ellos.

Se constata así que el mero hecho de creer en algo, y el aceptar, por tanto, que ese algo forma parte del mundo real, constituye la disposición del sujeto a actuar de manera coherente con la existencia real de lo que es creído.

En cuanto a sus funciones, se pone de manifiesto que toda actitud engloba cuatro funciones básicas (Rajadell, 2004):

- a. Una función conceptual. Se basa en el conocimiento que posee el sujeto y el que adquiere para llegar a obtener una visión actual e, incluso previsible, del mundo que le rodea.
- b. Una función instrumental. Alude al ajuste o adaptación del sujeto a la sociedad con el fin de asegurar su propia seguridad y supervivencia.
- c. Una función defensiva. Se basa en la disposición continuada del individuo hacia su autoestima, luchando ante cualquier objeto o situación desagradable para él o su entorno.
- d. Una función expresiva. A través de la cual la persona manifiesta sus sentimientos, por ejemplo, ante una situación agradable que le crea placer.

De igual modo, las 'teorías implícitas' que poseen los maestros y los que estudian para serlo ha sido otro campo de estudio que, en estrecha relación con las creencias, ha recibido también una notable atención en el campo de la formación de profesores. Siguiendo a De Vicente (2004), entendemos que, frente a las creencias, las teorías implícitas no son exclusivas de los docentes, sino que son el resultado de las experiencias de los individuos y de su cultura. Los maestros realizan sus acciones docentes de acuerdo con unos marcos de referencia que se han

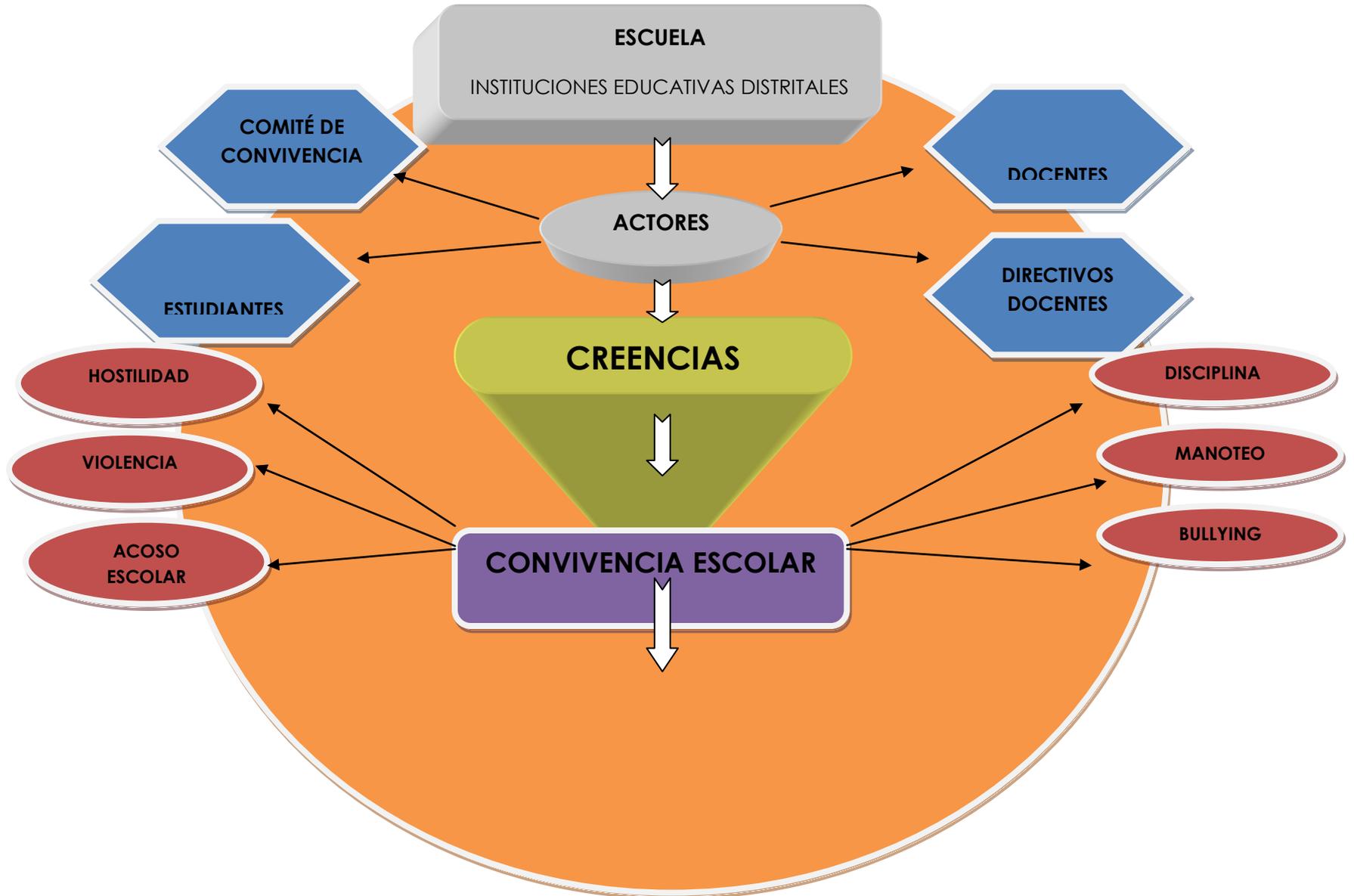
construido valiéndose de sus experiencias y de las interpretaciones que hacen de esas experiencias, de los significados que les asignan. Tales marcos están constituidos por:

- Sus sistemas de creencias que aluden a los alumnos, a las metas de la enseñanza, al aprendizaje.
- Las imágenes que se han formado de lo que es una buena o mala enseñanza.
- Cómo conciben que deben ser un estudiante y un profesor.
- Cómo éstos han de conducirse y cuáles son los papeles que han de representar.

Por otro lado, estas teorías o marcos de referencia que poseen los maestros se han dado a conocer como teorías prácticas, como teorías tácitas, pero nunca como teorías científicas. Han sido caracterizadas como prácticas por cuanto guían y conforman las acciones de los profesores y se construyen desde las experiencias previas; y también como teorías tácitas, implícitas, por ser teorías que se construyen desde los esfuerzos que los profesores realizan para dar sentido de sus experiencias, constituyendo una base firme para la acción en la clase. Sin embargo, no pueden considerárselas como teorías científicas porque “son toscas estimaciones de lo que funcionará bien” (De Vicente, 2004, 433), asunciones que poseen los maestros acerca de su práctica diaria de la enseñanza.

Al igual que las creencias, las teorías implícitas influyen en la práctica de clase, en el aprender a enseñar de los futuros maestros... Tienen, por tanto, importantes implicaciones para la formación inicial; de ahí la necesidad de tenerlas en cuenta, junto a aquéllas y a las actitudes y a las disposiciones, en los programas de formación inicial de docentes.

ESQUEMA TEÓRICO



6. METODOLOGÍA

Para las pretensiones del presente trabajo se abordaron las creencias sobre la convivencia escolar desde el modelo paradigmático de **la investigación cualitativa**.

La estrategia de investigación propuesta fue la **etnografía** la cual desde su revisión etimológica se refiere a etnos (de *ethos*, del griego *ethnikos*) que significa todo grupo humano unido por vínculos de raza o nacionalidad; en su acepción más simple representa la idea de pueblo. Etnia como término representa la agrupación natural de individuos de igual idioma y cultura, mientras que *grafía* significa descripción. En este sentido, se puede interpretar a la etnografía como la descripción de agrupaciones, es decir, hacer etnografía es llegar a comprender al detalle lo que hacen, dicen y piensan personas con lazos culturales, sociales o de cualquier otra índole, que intercambian visiones, valores y patrones, bien de tipo social, cultural, educativo, económico ó religioso.

Paralelo a la etnografía se hizo uso de la **teoría fundada** como estrategia de análisis de datos, la cual consiste en producir a través de una metodología general una síntesis original desarrollando teoría que está enraizada en información sistemáticamente recogida y analizada. “Se refiere a una teoría de datos recopilados de manera sistemática y analizados por medio de un proceso de investigación, en este método la recolección de datos, el análisis y la teoría que surgirá de ellos guardan estrecha relación entre sí” (Strauss y Corbin, 2002:13).

La metodología de la teoría fundada se basa en dos grandes estrategias: el método de la *comparación constante* y el muestreo teórico. Según Strauss citado por Soneira (2006), a través

del método de la comparación constante recoge, codifica y analiza datos en forma simultánea para generar teoría; por otro lado el *muestreo teórico* se realiza para descubrir categorías y sus propiedades y encontrar interrelaciones dentro de una teoría (Glaser y Strauss, 1967:62).

6.1. Tipo de Estudio

Para el desarrollo del proceso de investigación y su análisis se tomaron en consideración el problema, los objetivos planteados y el marco epistémico analizado; desde esos referentes, se optó por la aplicación de un estudio de **enfoque Analítico** (comparativo) para determinar factores asociados a la relación creencia–convivencia, específicamente en la toma de decisiones y formas de actuación de los estudiantes, docentes y directivos docentes en el ejercicio de la convivencia escolar en las tres instituciones públicas educativas.

Los alcances de esta investigación no agotan algunos elementos que contemplan la teoría fundada, por lo que se han hecho algunas variaciones en aras de usarla como herramientas de análisis de datos. Acorde con la estrategia, las técnicas que se proponen para recopilar la información son la observación participante, la entrevista individual, grupos focales y encuestas.

6.2. Población y Muestra

La población de este estudio estará determinada por tres instituciones educativas distritales, dos de ellas en la localidad séptima, Bosa:

Colegio Orlando Higueta con 3500 estudiantes, 120 docentes y 7 directivos docentes;
Colegio José Francisco Socarrás con 4500 estudiantes, 150 docentes y 7 directivos docentes; una

en la localidad novena, Suba: Colegio Virginia Gutiérrez de Pineda con 2800 estudiantes, 90 docentes y 5 directivos docentes.

En el caso de la observación participante, la muestra estuvo representada por los estudiantes, docentes y directivos docentes de cada una de las instituciones en mención. Al considerar que una agrupación de sujetos de las instituciones presenta características similares a toda la población, se recurrió a un tipo de muestreo probabilístico aleatorio por conglomerado. Una vez seleccionados aleatoriamente los conglomerados, se tomaron todos los elementos de cada uno para formar la muestra; eligiendo así al azar unos grupos de elementos de la población previamente formados. Elegidos estos grupos o "conglomerados" en un número suficiente, se pasó posteriormente a la elección, a la observación de todos los elementos que componen los grupos elegidos para su observación.

En el caso de los *informantes* se optó por la elección de una muestra representada por la selección de un informante (estudiante) en cada uno de los eventos (4 por colegio); con ellos se desarrolló un muestreo subjetivo a criterio del investigador, donde se seleccionaron los estudiantes informantes por ser los más representativo acorde a la información que se quería recolectar; dichos estudiantes se caracterizan por ser populares en el colegio, conocer las diversas dinámicas, participar en situaciones positivas o estar permanentemente involucrados en sucesos negativos en relación al comportamiento. Otros fueron elegidos por sus excelentes desempeños convivenciales en las instituciones.

Para la aplicación de los otros instrumentos, la muestra estuvo representado por coordinadores de convivencia 2 en cada institución; en el caso de docentes se seleccionaron

aleatoriamente 2 en cada institución; para conformar los grupos de discusión se eligieron 16 estudiantes por institución de los grados 9°, 10° y 11°, por pertenecer a los ciclos 4 y 5; donde se han evidenciado mayores problemas convivenciales, en estos cursos se seleccionó la muestra atendiendo a dos posiciones antagónicas, estudiantes de comportamientos poco favorables para la convivencia y de buen desempeño convivencial y que además tuvieran facilidad de expresión. Para el comité de convivencia la muestra estaba constituida por dos representantes docentes escogidos al azar.

6.3. Instrumentos

Para la obtención y recolección de la información relacionada con el objeto de estudio durante la observación, se hizo uso de registros de observación en cuadernos de campo, guía de observación participante y relatos del informante, guión de encuestas, entrevistas, grupos de discusión y memos, los cuestionarios que contemplaban estas guías provenían directamente de los documentos analizados de estudios anteriores relacionados con el tema y objeto de estudio y de la experiencia de los docentes investigadores y de la observación participante realizada inicialmente en relación a los aspectos considerados neurálgicos en el desarrollo de la convivencia escolar. Dichos instrumentos fueron sometidos a revisión, análisis, mejoramiento y posterior validez por parte de 3 docentes y 2 directivos docentes (Coordinador de convivencia) en cada una de las instituciones donde se desarrolló la observación y un experto investigador, tutor del presente estudio, asegurando igualmente su confiabilidad.

6.4. Procedimientos

6.4.1. Observación participante:

Para llevar a cabo el proceso de observación participante como trabajo de campo por parte del investigador de cada uno de las instituciones, se desarrolló el siguiente procedimiento:

Determinación de los eventos: se hizo la determinación de los eventos y sitios estratégicos para la ubicación del observador dentro de la institución.

Prueba: para hacer ajustes a guías y estrategias, durante una semana (4 mayo al 15 mayo) se hicieron observaciones de prueba en cada uno de los sitios preseleccionados.

Preparación de escenario: se prepararon los sitios de emplazamiento donde se ubicaría el investigador para realizar la observación de su comunidad educativa. Para facilitar accesibilidad, nivel de conocimiento del campo y del grado de participación del observador, cada investigador asumió la labor de observador participante en la misma institución donde labora como docente.

Preliminares en campo: Ya en el escenario la ubicación estuvo determinada por los sitios preseleccionados donde había mayor frecuencia de acontecimientos relevantes en relación al ejercicio de la convivencia. Para evitar problemas de confrontación de la cultura escolar con la científica del investigador, el observador simuló durante este tiempo el sentir, pensar y comportarse como el colectivo observado y no se comenzó a tomar notas hasta normalizar la situación después de la prueba. Durante el tiempo de la observación, el observador se mostró ingenuo y realizó preguntas que pudieron parecer obvias o evidentes.

La observación: durante un periodo de 3 meses (mayo 18 a septiembre 21) se adelantaron las observaciones programadas. Para ello el observador estuvo atento a captar la realidad social y cultural de su comunidad educativa, especialmente la relacionada con el ejercicio de convivencia escolar, para ello debió inmiscuirse y participar en las actividades que desarrollaba el colectivo objeto de estudio. Desde allí, trato de capturar información relacionada con los discursos, las conductas, comportamientos, los objetos utilizados, las ocupaciones del espacio como lugares de vida social, el tiempo ordinario y extraordinario de trabajo y descanso, las relaciones entre sujetos y agrupaciones, los conflictos; así como también, los acontecimientos inesperados que tuvieron lugar en cada una de las instituciones.

Acercamiento al informante: en cada institución se hizo la elección de un informante representativo del colectivo investigado, en cada uno de los escenarios (4 en total) estos se convirtieron en colaboradores, aclaradores, traductores de significados, introductores a los grupos o colectivos, corroboradores de lo observado y en general fuentes primarias del docente investigador. Para acercarse a los informantes el investigador trató de establecer un clima de buenas relaciones aprovechando la empatía simulando compartir elementos, vivencias, lenguaje y costumbres.

Retirada del campo: Después del tiempo estipulado para la observación y evidenciando la saturación de los datos, puesto que no se estaba obteniendo información nueva y que la información recolectada fue haciéndose repetitiva, se procedió a hacer la retirada formal del campo para la aplicación de esta técnica.

6.4.2. Entrevistas a docentes y directivos docentes

Para llevar a cabo las entrevistas en cada una de las instituciones seleccionadas, el investigador encargado realizó lo siguiente:

Preparación guía de entrevista: formulación de preguntas guías.

Revisión y sugerencia de ajustes: revisión y realización de ajustes sugeridos por pares y experto.

Elección del entrevistado (informante): elección de los docentes y coordinadores a ser entrevistado.

Preparación del escenario: elección dentro de la institución de un sitio adecuado para la realización de la entrevista.

Entrevista: entrevista entre una y dos horas a cada uno de los docentes y coordinadores de convivencia seleccionados.

Agradecimientos y retirada: cierre de la entrevista y agradecimientos a los docentes y directivos colaboradores.

Transcripción: conversión de los datos obtenidos en la entrevista de su formato original de video o grabaciones orales, a textos escritos en formato magnético.

Análisis de la entrevista.

6.4.3 Grupo de discusión

Para llevar a cabo las discusiones en cada una de las instituciones seleccionadas, el investigador encargado realizó lo siguiente:

Presentación del investigador.

Introducción breve al tema de estudio que los convoca.

Aclaración de normas básicas de funcionamiento del grupo.

Solicitud de presentación de los integrantes.

Inicio de la conversación con preguntas abiertas.

En la conversación:

Respetar el ritmo de los aprendizajes.

Facilitar la participación equitativa de cada uno.

Agradecimientos y retirada.

Transcripción.

Análisis de las discusiones.

6.4.4. Encuestas a comité de convivencia

Para la aplicación de las encuestas a los integrantes del comité de convivencia se realizó lo siguiente:

Recabación de datos mediante cuestionarios. Se hizo un estudio de los integrantes de los comités de convivencia de cada institución, con el objetivo de ver si era pertinente la participación del comité en nuestra investigación y diseñar los instrumentos para la extracción de datos, donde se vio que la encuesta era la herramienta que más se acomodaba a las características de los integrantes del comité.

Selección de formas para cuestionarios. Se desarrollaron los cuestionarios pensando en que resultaran atractivos e interesantes al encuestado.

Se diseñaron preguntas abiertas puesto que se pretendía indagar por las creencias de algunos miembros del comité de convivencia con respecto a la convivencia escolar.

Revisión y sugerencia de ajustes en los cuestionarios. Diseñados los cuestionarios, se sometieron a revisión para realizar los ajustes necesarios.

Elección del encuestado (informante): se entregaron los cuestionarios al comité de convivencia y se dieron las explicaciones necesarias para la elaboración efectiva de la encuesta.

Desarrollo de las encuestas: los integrantes del comité de convivencia resolvieron los cuestionarios en un lapso de cuarenta minutos.

Agradecimientos y retirada. Recogida de las encuestas y agradecimientos a los directivos colaboradores.

Transcripción: conversión de los datos obtenidos en la entrevista de su formato original de video o grabaciones orales a textos escritos en formato magnético.

6.5. Técnicas de Análisis y Procesamiento de la información

Para la organización y clasificación de los datos recolectados, se utilizó inicialmente una *Guía de observación participante*, la cual contenía una “lista inicial” de códigos generadas antes realizar el trabajo de campo y leer los datos y como una manera práctica recomendada (Miles y Huberman 1994) de iniciar la codificación y preestablecer las categorías señaladas en el cuestionario.

Posteriormente para organizar la información contenida en las guías se diseñó una matriz de doble entrada: horizontalmente se muestran las categorías y verticalmente los escenarios y eventos de importancia para el desarrollo de la convivencia (entrada y salida, aula de clase, descanso, actividades culturales), cada evento contempla dos columnas, tanto las observaciones y percepciones del observador como los relatos, opiniones y percepciones del informante.

Bajo el seguimiento de elementos iniciales de la *Teoría Fundada*, bajo el enfoque de Strauss y Corbin (1994) los datos obtenidos han sido sometidos a un proceso de identificación de conceptos, generando un etiquetamiento de fenómenos y hechos observados, para su posterior procesamiento y codificación; relacionando entre sí conceptos y código o categorías de datos. Así los datos fueron reducidos a clases y subcategorías de análisis, generando de esta manera según Glasser y Strauss (1967) citados por Sonería (1991) categorías de información inicial con información segmentada sobre el sobre el objeto de estudio (codificación abierta). Así, tomando la observación tanto del investigador como del informante. Debajo de cada uno de los escenarios se estableció una síntesis del evento.

Posteriormente, desde el análisis y codificación horizontal de los datos en cada uno de los escenarios, la información fue reunida en una nueva forma, se organizaron esquemas conceptuales y se llegó a una síntesis teórica de las principales características observadas en cada una de las instituciones en relación con el ejercicio de la convivencia escolar como objeto de estudio.

El trabajo analítico ha consistido en dar sentido a los datos al establecer vínculos entre códigos, categorías y relacionar los elementos encontrados en cada uno de los eventos institucionales, para luego hacer comparación analítica y establecer correlaciones entre los hallazgos de las tres colegios seleccionados.

Para lograr organización y clasificación de los datos recolectados durante la entrevista a docentes, directivos docentes, encuestas a comité de convivencia y grupos de discusión, se optó por el enfoque de Teoría Fundada propuesto por (Glaser y Strauss 1967) y Strauss Y Corbin 1994 como metodología que busca desarrollar teoría con base en los datos.

Para el análisis se adoptaron dos grandes estrategias:

- *La comparación constante de los datos:* se comparó la información obtenida, a partir del lenguaje y las expresiones utilizada por los actores (códigos en vivo) tratando de dar una especie de etiquetado o código a los conceptos que compartían una misma idea, es decir, desarrollar una *codificación abierta*.

- Y un *muestreo teórico* para el descubrimiento de categorías emergentes y sus propiedades y las interrelaciones dentro de la teoría sustantiva que se pretendía construir.

Para desarrollar este proceso se llevó a cabo una codificación abierta, axial y selectiva:

En la *codificación abierta* se identificaron línea por línea los conceptos emergidos de los datos, permitiendo generar categorías rápidamente descubriendo sus propiedades y dimensiones; en este proceso se generaron memos que daban cuenta de las impresiones del investigador.

Durante la *codificación axial* se relacionaron las categorías con sus subcategorías, encontrando unas centrales, enlazando las categorías emergentes en cuanto a sus propiedades y dimensiones.

En la *codificación selectiva* las categorías principales fueron integradas en un esquema teórico mayor en donde los hallazgos adquirieron la forma de teoría.

Las *propiedades* de cada categoría fueron determinadas como características o atributos que la delineaban y daban significado; las *dimensiones* se establecieron identificando la escala en la cual variaban estas propiedades.

Para facilitar el análisis se organizó una matriz de doble entrada; verticalmente se ubicaron las preguntas que sirvieron de guía para realizar las entrevistas y encuestas, su codificación, categorías con sus propiedades o atributos, subcategorías y categoría central. Horizontalmente se

pueden apreciar y comparar las respuestas a preguntas, los conceptos clave productos de la codificación, las categorías y su dimesionalización.

En una matriz, comparando instrumento contra instrumento las respuestas fueron leídas y releídas línea por línea; así derivados de los datos se fueron extrayendo los conceptos (palabras, frases u oraciones clave) a partir de los cuales se reconstruyeron las categorías, encontrando que algunas de estas no coinciden con las iniciales - de esta manera sistemática se determinaron las características o atributos que le correspondían a cada categoría según los datos.

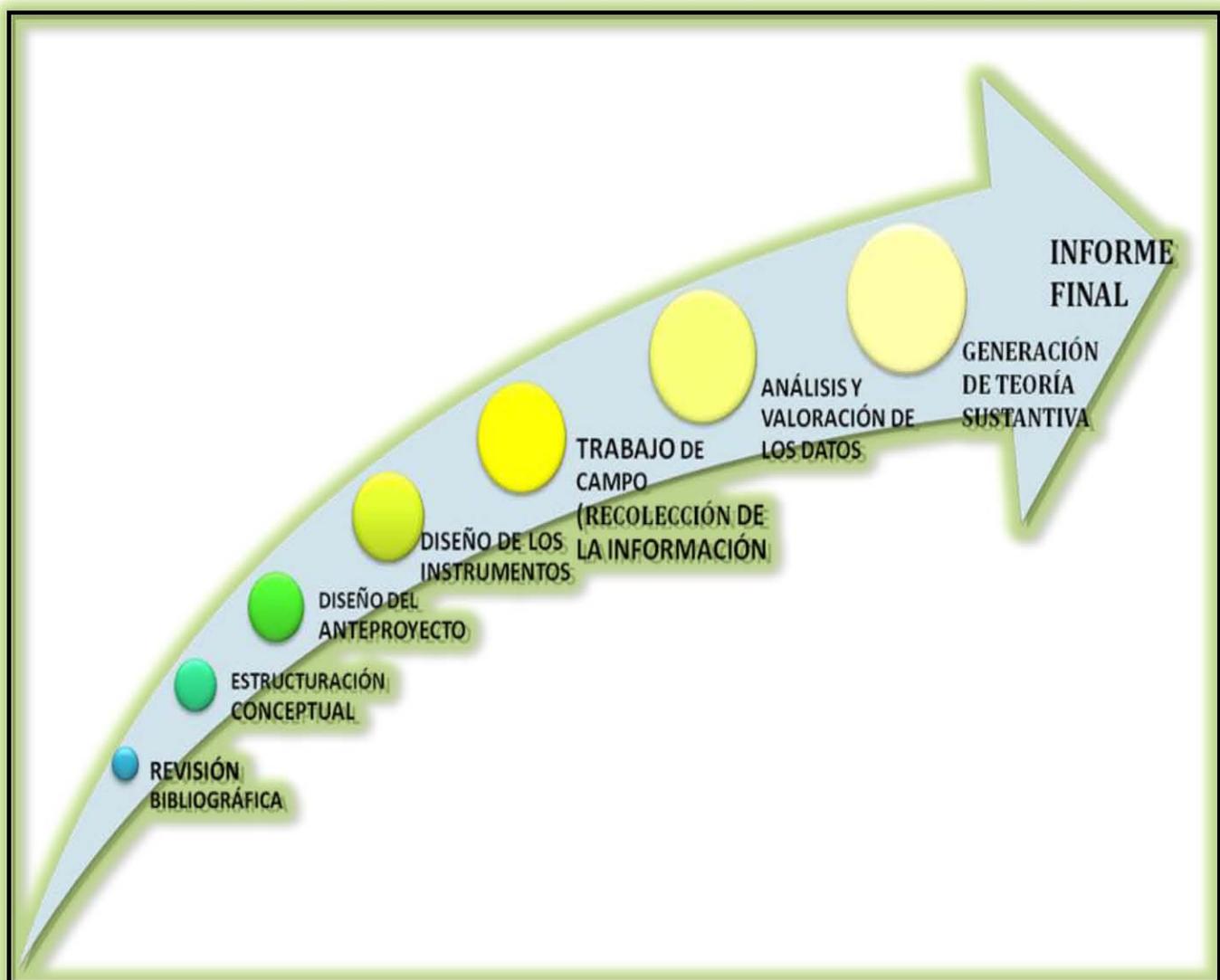
Luego a partir de las propiedades de las categorías, se dimensionalizaron subcategorías, es decir se realizó una *codificación axial*. Posteriormente se buscó una categoría central que permitiera relacionar todas las anteriores categorías con el fenómeno en estudio, llegando así a la *codificación selectiva*.

A partir de todo este procesamiento y análisis de los datos obtenidos en la aplicación de instrumentos, el establecimiento de categorías y subcategorías y sus vínculos mediante una constante búsqueda de sentido; se dio lugar a un esbozo de teoría sustantiva acerca de las principales creencias de los actores, ésta quedó delimitada con el hallazgo- a partir de los datos- y articulación de una categoría central y poco a poco se fue refinando hasta alcanzar una línea narrativa que diera cuenta del fenómeno.

Posteriormente, acorde con Soneira (1991), a partir de la organización de los datos y la literatura relevante revisada se diseñó el *paradigma de codificación*.

Para profundizar en la comprensión de los datos, en relación a las categorías de análisis se pretendió que emergieran como producto de la descripción que realizaron los sujetos investigados, de los relatos de grupos de discusión, de las entrevistas y de la observación participante de los investigadores.

ESQUEMA METODOLÓGICO



7. RESULTADOS

Producto del análisis de los datos obtenidos en la observación participante, se ha organizado una síntesis teórica por colegio; en los otros casos, entrevistas, encuestas y grupos de discusión se ha generado una teoría sustantiva la cual aparece organizada por capítulos, cada uno de los cuales incluye un tipo diferente de actor.

7.1. CAPITULO I: Observación participante

7.1.1 Colegio 1: José Francisco Socarrás

La institución cuenta con una excelente planta física, acorde a parámetros internacionales y con estándares arquitectónicos de vanguardia que favorecen la convivencia; en ella, aunque se escucha frecuentemente el bullicio y la algarabía se vivencia un **ambiente** de calidez.

Aludiendo al establecimiento de **relaciones** los estudiantes organizan en forma autónoma pequeños grupos especialmente por géneros, en ocasiones se observan algunas dificultades de comunicación entre grupos, generando problemas convivenciales. Las relaciones con los docentes se desenvuelven dentro de un marco de cordialidad y respeto, los estudiantes creen que estas relaciones dependen del tipo de docente y sus actitudes.

Los **principales problemas** convivenciales que se observan en la institución están relacionados con la agresión verbal, el robo, los gestos obscenos, las vulgaridades, el chisme, cuchicheo, daños de mobiliarios y el consumo de alcohol especialmente en el descanso (en los baños) o llegar en estado de beodez a las clases, especialmente estudiantes de grados superiores.

Estos problemas se generan principalmente durante el tiempo de descanso (30 min.) en los espacios habilitados para ello como canchas de micro-fútbol, áreas verdes y plazoleta central.

En general en la institución, se observa que existe la idea que hay cierto grado de desorden y desorganización; la mayoría de los conflictos son resueltos por los estudiantes bajo el código de la *ley del más fuerte*, los estudiantes tienen la percepción que ante situaciones conflictivas con pares deben defenderse por su propia cuenta o acudir al amparo de parientes a amigos. Se observa y -reconoce el informante- poco liderazgo estudiantil, los estudiantes creen que la intervención es adecuada solo cuando se trata de amigos cercanos.

Consideran además que los docentes y directivos docentes poco intervienen, que es poco lo que hacen, y no aplican las sanciones que contempla el Manual de Convivencia y si lo hacen, son sanciones sutiles y poco consecuentes con las faltas cometidas.

De otro lado, se observa que el aula de clase es el espacio de mayor interacción con docentes y en el que se perciben- cuando existe la presencia del profesor que establece orden y muestra autoridad- pocas situaciones que alteren la armónica y sana convivencia.

Existe poca vinculación de las familias en el establecimiento de estrategias efectivas en pro del desarrollo de la convivencia y el adecuado tratamiento y resolución de conflictos. Las decisiones son tomadas por los directores de grupo y ante casos graves en su mayoría por la señora Rectora.

Por su parte, se observa que los docentes evaden algunas de sus responsabilidades en relación al manejo de situaciones que alteran la convivencia bajo la percepción que no les corresponde o no es de su competencia, cuando lo hacen, creen estar haciendo lo que la institución tiene establecido llamadas de atención, anotaciones en el observador, citación a padres y estableciendo de compromisos, con poco o ningún seguimiento.

Se observa además el compromiso y participación de estudiantes y especialmente el del docente director de grupo, a quien -acorde a su carácter y autoridad- generalmente acuden y dan a conocer los diversos sucesos como actitudes fundamentales para el desarrollo y éxito de actos culturales.

7.1.2 Colegio 2: Orlando Higuera Rojas

En general se observa que el ambiente del colegio es bueno, respetuoso, con conflictos propios y que no pueden faltar en una Institución Educativa, pero manejables y controlables.

En las observaciones se evidencia que el **ambiente escolar** es ordenado y pasivo, tanto lo que se observa como lo que creen los estudiantes, es que la convivencia de las clases depende de los docentes, en general se evidencia un ambiente sano, agradable y ordenado; de la misma manera el buen ambiente de las actividades institucionales depende de las personas que la organizan, así como de la colaboración de los demás, la gran mayoría de los estudiantes están atentos y participativos, así como también se encuentran estudiantes apáticos, indiferentes y hacen otras cosas que no corresponden con la actividad; en los descansos se observa un ambiente

de juego y de descanso, los estudiantes se distribuyen por grupos generalmente del mismo grado y del mismo género.

En cuanto a los principales **problemas de convivencia**, se observa que las peleas entre compañeros son esporádicas y normalmente ocurren en la salida, los estudiantes perciben que acuerdan las riñas en el transcurso de la jornada escolar y en algunos casos se refuerzan con pandillas, igualmente creen que existen algunos espacios como la entrada y la salida donde los conflictos son difíciles de detectar por los coordinadores o docentes encargados dada la estructura de la Institución y por eso mismo casi no son tratados a no ser que se reporten. De la misma manera, se observa que el descanso se presta para que (generalmente las niñas) se aclaren comentarios o rumores, a través del diálogo y en algunas ocasiones con agresiones verbales y físicas, procurando que los docentes no estén presentes.

En cuanto a los problemas que se pueden producir por el diseño de la planta física, se observa que para algunos actos, la infraestructura de la Institución no permite una buena visibilidad lo que provoca distracciones, de la misma manera existen sitios donde los estudiantes aprovechan para hablar con personas ajenas al colegio, comprar comestibles o simplemente evadir las actividades.

Por otro lado, se observa que los principales problemas de convivencia en las clases son el irrespeto y conductas disruptivas (llegar tarde o faltar a clase, rayar las mesas o paredes, lanzar papeles, portar prendas diferentes al uniforme, escuchar música, jugar, comer en clase,

ruidos, gritos, entre otros). El robo es algo frecuente y generalizado en todos los espacios, en los descansos, en las aulas y tanto en la entrada como en la salida.

Los docentes afrontan los conflictos bajo un conducto regular, normalmente inician con llamados de atención verbal o dependiendo la falta, siguen lo estipulado en el manual de convivencia, algunos estudiantes perciben que hay docentes que no afrontan conflictos o simplemente los evitan remitiéndolos a coordinación de convivencia, en general se evidencia una gran exigencia desde coordinación de convivencia, los estudiantes perciben que el manejo de la convivencia desde la coordinación ha sido de gran apoyo en el buen desarrollo institución y reconocen que no les gustaría estar o volver a estar involucrados en algún conflicto.

7.1.3 Colegio 3: Virginia Gutiérrez de Pineda

El colegio presenta un ambiente tensionante pues se percibe en espacios como la salida del colegio y en las actividades culturales ambientes pesados, pero en los descansos y clase se ve un ambiente más amable, los principales problemas de convivencia están direccionados al robo, las peleas y consumo de sustancias psicoactivas, por lo general goza de instalaciones pertinentes que influyen en el buen ejercicio de la convivencia, el manual de convivencia resulta ser muy poco útil, el ambiente social y familiar del que vienen los estudiantes y se encuentra rodeada la institución no es favorable para los comportamientos, también se pueden observar diferentes liderazgos donde el negativo por parte de los estudiantes es el que más se percibe, la autoridad ejercida por los docentes y directivos docentes, no siempre es aceptada en los estudiantes y pocos de los docentes asumen este papel, las relaciones interpersonales entre estudiantes son de carácter irrespetuoso, el egoísmo prima al interior de las clases y la evasión de se constituye el

problema principal, la hora de salida es el punto más caliente en cuanto a convivencia se refiere pues es el momento donde más se ven situaciones de agresión, las personas ajenas a la institución juegan un papel importante influyendo de manera negativa en el ambiente institucional, podemos resumir todo esto en un concepto de inadecuada convivencia.

7.2. CAPÍTULO II: Teoría Sustantiva Creencias Directivos Docentes

La escuela como institución social es responsable del cumplimiento de una función educativa que demanda el desarrollo de procesos cognitivos, procedimentales y actitudinales; de esta manera, emanada de las tendencias contemporáneas esta institución, hace una apuesta por la vivencia de una sana y armónica convivencia entre sus miembros; pero, no hace falta profetizar para reconocer que no siempre es así ni será así, en su entorno se evidencian numerosas situaciones que atentan contra esos lineamientos. En efecto, muchas de las acciones y comportamientos que tienen lugar en el ejercicio de la convivencia escolar podrían obedecer- entre otras- a las creencias o teorías implícitas que poseen los directivos docentes las cuales orientan sus actuaciones, gestión y toma de decisiones en el seno de la comunidad educativa.

En este sentido, adoptando el enfoque investigativo de la *Teoría fundada*, luego de realizar entrevistas a coordinadores de convivencia de tres colegios seleccionados para el estudio, se adelantó codificación abierta, codificación axial, y codificación selectiva (Glaser y Strauss 1967, Strauss y Corbin 2002). Producto de los datos, inicialmente se identificó 22 categorías emergentes, pero al adelantar los procesos de codificación señalados y determinar propiedades, dimensiones de las categorías emergentes y entrecruzar en el nivel dimensional, estas han sido reducidas finalmente a ocho:

Características de los actores, Aprendizaje de la convivencia, Autoridad y Responsabilidad del Recurso Humano, Condiciones del entorno, Tratamiento y resolución de conflictos, Estrategias de Mejoramiento, Ambiente Escolar y Efectos Evidentes.

Los hallazgos en cada categoría, han sido conceptualizados y se presentan en forma esquemática en un cuadro denominado *paradigma de codificación* (Strauss y Corbin, 2002: 138). *El paradigma de codificación* ofrece además de la estructura y fases del proceso, una perspectiva general e hipótesis sobre la relación existente entre categorías, encontrando así, una línea narrativa alrededor de la categoría central “*creencias de los coordinadores sobre la convivencia*” que se desarrolla dando curso a la teoría sustantiva.

Directivos Docentes: Creencias sobre la Convivencia Escolar	
<i>Condiciones que dan razón del fenómeno</i>	<p>1.1 Característica de los actores</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>el hogar de procedencia:</i> hogares funcionales y hogares disfuncionales • <i>el contexto sociocultural:</i> propicio, desfavorable e influencia de los medios de comunicación. <p>1.2 Aprendizaje de la convivencia</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Adquisición de conocimiento:</i> <i>Aprendizaje Cultural</i> <i>Aprendizaje Institucional</i> • <i>Aplicación del conocimiento:</i> <i>Por Adaptación</i> <i>Por Convicción</i> <p>1.3 Autoridad y Responsabilidad del Recurso Humano</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Actuación docente :</i> <i>Docentes comprometidos</i> <i>Docentes apáticos</i> • <i>Carácter docente</i> <i>Docentes exigente</i> <i>Docentes permisivo</i> <i>Docentes culturalista</i> • <i>Actuación directivo docente</i> <i>Directivo- control</i> <i>Directivo- ejemplo</i>
<i>Fenómeno</i>	La creencia de los directivos docentes (coordinadores) como elemento fundamental en el ejercicio de la convivencia escolar.

<p><i>Contexto y condiciones intervinientes</i></p>	<p>2.1 Condiciones del entorno</p> <ul style="list-style-type: none"> • Condiciones internas <i>Colegios grandes</i> <i>Colegios pequeños</i> • Condiciones externas <i>Conflictos del entorno</i> <i>Graves conflictos</i> • Vinculación familiar <i>Aporte primario</i> <i>Aporte secundario</i>
<p><i>Estrategias de acción/ intervención</i></p>	<p>3.1 Tratamiento y resolución de conflictos</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>procedimiento;</i> <i>Casos leves</i> <i>Casos graves</i> • <i>Normativa</i> <i>Toma de decisiones</i> <i>Formativa</i> • <i>Trabajo pedagógico</i> <i>Participación coordinador</i> <i>Intervención- sanción</i> <p>3.2 Estrategias de Mejoramiento</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Medidas organizativas</i> <i>Liderazgo estudiantil</i> <i>Mesas de conciliación</i> <i>Cambios en Manual de convivencia</i> <i>Actualización del currículo</i> • <i>Fortalecimiento estudiantil</i>

	<p>Valores y actitudes</p> <p>Comunicación y resolución de conflicto</p>
<p><i>Consecuencias</i></p>	<p>4.1 Ambiente Escolar</p> <p><i>Participación : democrática, autoritaria</i></p> <p><i>Clima: tenso o tranquilo</i></p> <p><i>Ejercicio académico: facilitando aprendizaje, obstruyendo aprendizaje</i></p> <p><i>Relaciones: horizontales y verticales</i></p> <p><i>Establecimiento de la norma: concertadas e impuestas</i></p> <p>4.2 Efectos Evidentes</p> <p><i>Situación estudiantil (positiva o negativa)</i></p> <p><i>Situación docente (positiva o negativa)</i></p> <p><i>Situación institucional (positiva o negativa)</i></p>

7.2.1. Condiciones que dan razón del fenómeno

Las características de los actores, la manera como asuman el aprendizaje de la convivencia y la autoridad y responsabilidad docente, son causas determinantes de sus actitudes y comportamientos en la escuela.

Acorde al seguimiento de las concepciones o creencias de los coordinadores de convivencia, las condiciones que influyen el fenómeno y determinan el ejercicio de la convivencia en las instituciones escolares se han agrupado en categorías, con sus respectivas propiedades y dimensiones.

a) Característica de los actores

La categoría Características social de los actores, comprende como propiedad el hogar de procedencia, se refiere al ambiente familiar donde viven o de donde provienen los actores. En este sentido consideran los coordinadores la existencia de dos tipos de hogares, los cuales tienen que ver con la manera como se comportan los actores; hogares funcionales: son hogares donde creen niños atendidos, apreciados, estimados, con quienes los padres establecen buenas relaciones y usan lenguajes de afecto, cariño y respeto; en el colegio, su desempeño académico es bueno, poco generan problemas convivenciales y en general su comportamiento dentro y fuera de la institución escolar está en armonía con su carácter y personalidad.

	PROPIEDADES DE LA CATEGORÍA	SUBCATEGORÍAS
CATEGORÍA <i>Características sociales de los actores</i>	<i>Hogar de procedencia</i>	<i>Hogares funcionales</i>
		<i>Hogares disfuncionales</i>
	<i>contexto socio-cultural</i>	<i>contexto propicio</i>
		<i>contexto desfavorable</i>
		<i>Medios de comunicación</i>

A

ntagó

nicamente a esta dimensión, se encuentran los *hogares disfuncionales*, reconocidos como hogares descompuestos con múltiples problemas, donde se desarrollan niños que son agredidos, irrespetados, desconocidos, no son valorados, les falta mucha atención, hay carencia afectiva, y en muchas ocasiones abandonados; los sujetos sometidos a esta situación tratan de reproducir lo que experimentan en el hogar por lo que se tornan intolerantes, agresivos, propensos a la violencia, con poco sentido de la compasión, presentan bajos niveles de rendimiento académico, frecuentes problemas convivenciales y hasta problemas de consumo de drogas. Muchas de estas situaciones se ven reflejada en la conformación de pandillas, barras bravas y violentas culturas suburbanas.

Los *medios de comunicación* masivos, especialmente la televisión, también son reconocidos como una dimensión que ejerce fuerte influencia en las actitudes y comportamiento de los sujetos, incluso, en el establecimiento de nuevos valores, dejando de lado algunos

tradicionalmente aceptados; de esta manera, los sujetos tratan de reproducir muchas de las conductas agresivas, irrespetuosas y violentas que ven a diario.

Dentro de esta categoría, las creencias en torno a la propiedad *contexto socio-cultural*, se refiere la influencia del lugar donde viven o medio de desenvolvimiento de los sujetos fuera de la escuela. Esta propiedad ha sido dimensionada en contexto propicio y contexto desfavorable; un *contexto propicio* es un medio sociocultural que fortalece y le aporta actitudes y conductas positivas al sujeto, un medio donde se vivencian las buena costumbre, el cultivo de los valores, la no violencia y se adoptan reacciones adecuadas ante situaciones adversas. Por su parte la dimensión *contexto desfavorable* es concebido como un medio hostil, donde proliferan las malas costumbre, hay una evidente pérdida de valores, y presencia de comportamientos agresivos y violentos que luego se reproducen en las instituciones educativas y poco o nada aporta al fortalecimiento de la convivencia escolar.

b) Aprendizaje de la convivencia

La categoría **aprendizaje de la convivencia**, se refiere a la adquisición del conocimiento de la convivencia por estudio o práctica constante o las dos, depende tanto de la adquisición del conocimiento como de la puesta en práctica de lo aprendido. La propiedad *Adquisición del conocimiento* ha sido dimensionada al *aprendizaje cultural*, como un proceso que tiene lugar dentro de la cultura del sujeto, es donde se aprende a diferenciar lo bueno de lo malo; se hace la corrección debida de las faltas, se dinamiza una permanente ratificación de valores y su desarrollo demanda el apoyo del hogar.

En la dimensión *aprendizaje institucional*, se lleva a cabo un proceso con el sujeto dentro de la institución escolar y está orientado para lograr el aprendizaje en compañía de otros y desde la concepción de las normas establecidas en el Manual de convivencia de cada institución.

	PROPIEDADES DE LA CATEGORÍA	SUBCATEGORÍAS
CATEGORÍA Aprendizaje de la convivencia	Adquisición de conocimiento	Aprendizaje Cultural
		Aprendizaje Institucional
	Aplicación del conocimiento	Adaptación
		Convicción

Ahora, dentro de esta misma categoría la propiedad *Aplicación del conocimiento*, se desenvuelve entre la subcategoría *adaptación y convicción*; la dimensión *convicción* no es innata, tiene lugar *cuando* el sujeto miembro de la comunidad educativa asume un proceso de formación - no como cátedra- pero que puede ser aprendida e implica su cualificación como sujeto, el desarrollo de un trabajo en equipo y la solución pacífica de conflictos. La dimensión *adaptación*, implica que el sujeto se adapta al ambiente escolar cualquiera que sea, evita la confrontación, la trascendencia de conflictos, lima asperezas con la intención de no ser vulnerado y trata de ser feliz.

c) Autoridad y Responsabilidad del Recurso Humano

La categoría **Autoridad y Responsabilidad del Recurso Humano** comprende el ejercicio del poder y el cumplimiento de obligaciones o deberes, esta propiedad incluye *actuación docente* quienes según la creencia de coordinadores deben ser líderes por naturaleza, pilares donde se sostiene la institución, actores fundamentales que deben enseñar con su ejemplo, personas responsables con capacidad de convocatoria; no obstante frente el ejercicio y responsabilidad en el manejo de la convivencia reconocen la existencia de dos tipos de docentes: *Docentes comprometidos*: son docentes responsables que aportan al buen desarrollo de la convivencia, cumplen con turnos de acompañamiento, participan activamente en el desarrollo de las diversas actividades escolares y generalmente se les asigna dirección de curso; en otro sentido, están los *docentes indiferentes*: son maestros con poca identidad institucional, con pereza, poco comprometidos, no asumen liderazgo, poco participan, no pueden ser tomados como ejemplo y desde la dirección se procura no asignarle responsabilidades fuera del desarrollo de sus clases.

Frente al abordaje de situaciones convivenciales y manejo de conflictos se ha establecido la propiedad *carácter docente* la cual incluye: *docente exigentes*: son docentes casi siempre conductistas que quieren aplicar a toda costa expulsiones y sanciones o cosas parecidas, creen en la tradición que “*la letra con sangre entra*”, que la concepción paternalista crea fracturas en la disciplina y en general tienen un comportamiento retrogrado. La dimensión *docentes permisivos*, da cuenta de docentes llenos de bondad, creen que los niños necesitan cariño y comprensión por lo tanto, para darles solución tratan de entender sus problemas convivenciales. Ahora bien, desde la dimensión *socio-culturalistas* los docentes creen que todo es fruto de la cultura, que se debe

propender por una formación en valores, respetar los derechos, valorar y aceptar las diferencias y ejercer en un momento dado la autoridad, de lo contrario no trasciende, nada funciona.

	PROPIEDADES DE LA CATEGORÍA	SUBCATEGORÍAS
CATEGORÍA Autoridad y Responsabilidad del Recurso Humano	<i>Actuación docente</i>	<i>Docentes comprometidos</i>
		<i>Docentes indiferentes</i>
	<i>Carácter docente</i>	<i>Docentes exigentes</i>
		<i>Docentes permisivos</i>
		<i>Docentes socio-culturalistas</i>
	<i>Actuación directivo docente</i>	<i>Directivo- control</i>
		<i>Directivo- ejemplo</i>

D

entro
de la
propi

edad *actuación directivo docente*, los coordinadores creen que los directivos docentes deben ser unos sujetos de responsabilidad inmensa, infundir respeto, autoridad, reprimir, corregir e incluso sancionar cuando es necesario, lo que enmarca sus ideas dentro de la dimensión *directivo control*; de otro lado está el *directivo ejemplo*, un líder que es abanderado de las proyectos, encargado de brindar respaldo, no se apresura en la toma de decisiones, promotor del dialogo y es una persona que trata de generar empatía con todos los miembros de su comunidad.

7.2.2. Contexto y condiciones intervinientes

“En el ejercicio de la convivencia las condiciones del entorno determinan las acciones e influyen la aplicación de estrategias”

Las creencias de los coordinadores de convivencia, respecto a las condiciones que influyen las estrategias, han sido organizadas como siguen:

a) Condiciones del entorno

La categoría *Condiciones del entorno*, es entendida como la capacidad de respuesta institucional ante el evento de situaciones que afectan el desarrollo de la convivencia, en este marco, la propiedad *condiciones internas* se ha dimensionado en colegios grandes y pequeños. Dentro de la dimensión *colegios grandes* se encuentran los recientes Megacolegios, este tipo de colegios presentan inconvenientes para el ejercicio de la convivencia puesto que son poco personalizados, los miembros no se ven entre sí, personas de la calle pueden llegar a ingresar sin autorización, son colegio bonitos, pero con muchos espacios muertos; se hace difícil la observación y control por parte de los docentes y guardas de seguridad, circunstancia que es aprovechada por los estudiantes para cometer faltas; hay salones mal ubicados, con problemas de acústica, causan enfermedades al docente, generan accidentes, no contribuyen al desarrollo de procesos académicos y son un verdadero problema para la convivencia. De otra parte, se cree que en los tradicionales *colegios pequeños*: todos los miembros de la institución se pueden ver y se conocen entre sí, se sabe el nombre de todos, es más fácil desarrollar una cultura del sentido de pertenencia, generar un sentido humanista, creer en los proyectos que se desarrollan, promover los canales para el dialogo, participar, aportar y en general se desarrolla mejor la convivencia.

	PROPIEDADES DE LA CATEGORÍA	SUBCATEGORÍAS
--	------------------------------------	----------------------

CATEGORÍA <i>Condiciones del entorno</i>	Condiciones internas	Colegios grandes	D entro de la mism a categ oría,
		Colegios pequeños	
	Condiciones externas	conflictos usuales del entorno	
		Graves Conflictos	
	Vinculación familiar	Aporte primario	
		Aporte secundario	

la propiedad *condiciones externas*, hace referencia al desarrollo de situaciones que ocurren en el entorno inmediato al colegio, algunas *conflictos usuales del entorno*, se derivan de la corriente confrontación entre los miembros de la institución por lo que deben ser abordadas; otros denominados *graves conflictos* están relacionadas con amenazas, peleas con armas o situaciones de mayor gravedad, ante las cuales se cree es poco lo que se puede hacer, los actores externos son identificados como principal fuente de riesgo y la actuación del directivo se reduce a un reporte ante entidades como la policía, la fiscalía, bienestar familia, según el caso.

Aunado a las anteriores, la propiedad *vinculación familiar*, es considerada una condición interviniente fundamental dentro y fuera de la institución escolar, hace referencia al acompañamiento y aporte de la familia y al fortalecimiento de procesos convivenciales tanto en el contexto escolar como familiar. Esta propiedad se dimensiona a dos tipos de familias: de *aporte*

primario, son familias que colaboran con la exigencia en la formación, la solución pacífica de conflictos, y el acompañamiento de los procesos de sus hijos. De *aporte secundario*, se encuentran en esta dimensión, familias que además de lo anterior comparten orientaciones, intercambiar saberes y trabajan en equipo con la institución donde se forman sus hijos.

7.2.3. Estrategias de acción/ intervención

“Una armónica convivencia escolar depende del tratamiento y resolución de conflictos y de las estrategias para alcanzar su mejoramiento”

Desde el fenómeno creencias de coordinadores sobre la convivencia escolar, las acciones o interacciones resultantes constituyen el foco central de este componente:

a) Tratamiento y resolución de conflictos

En el marco de la categoría *Tratamiento y Resolución de Conflictos*, la propiedad *procedimiento a seguir*, denota la creencia sobre el camino a seguir en las instituciones ante la presencia de conductas negativas que atentan contra el buen ejercicio de la convivencia, estos procedimientos se ven dimensionadas como *casos leves*, cuando se trata de situaciones o hechos negativos de convivencias, pero de poca importancia; ante su presencia el docente que se encuentra presente debe asumir la responsabilidad de atender la situación y hacer la reconvencción del caso que en ocasiones puede llegar hasta citación a las partes, descargos y compromisos orales o escritos. En *Casos graves*, identificadas como situaciones que vulneran fuertemente a los miembros del colectivo escolar, o atentan contra sus instalaciones o equipos, o presentarse en forma reiterada un caso leve, el sujeto infractor debe pasar por unas instancias;

docente de la asignatura, docente director de grupo, coordinador, comité de convivencia, consejo directivo; hasta para darle el tratamiento adecuado, en ocasiones se hace necesario una remisión a orientación con personal especializado en el tratamiento de la situación.

De igual manera, creen los coordinadores que desde el marco de esta misma categoría *Tratamiento y Resolución de Conflictos*, la propiedad *toma de decisiones* ocupa un papel preponderante, hace alusión a las actuaciones de los docentes directivos ante situaciones inadecuadas de convivencia escolar, ante las cuales se detectaron dos líneas de acción; *Dimensión Normativa*: ante situaciones que irrumpen el desarrollo armónico de la convivencia escolar, el directivo se acoge a las normas establecidas - Manual de convivencia- y desde este marco trata de seguir un debido proceso, los procedimientos establecidos, y en ocasiones, hasta llega a tomar medidas radicales, así impliquen cancelación de matrícula o traslado de un estudiante a otra institución. Contraria a la anterior la dimensión *Formativa* es humanista, convierte las dificultades convivenciales en oportunidades de mejoramiento y aprendizaje, el directivo que se mueve bajo este enfoque está en constante búsqueda de espacios para el diálogo, trata de empalmar con los otros miembros de la comunidad y siempre ser ejemplo de convivencia.

	PROPIEDADES DE LA CATEGORÍA	SUBCATEGORÍAS
	Procedimiento a seguir	Casos leves
		Casos graves

CATEGORÍA Tratamiento y resolución de conflictos	Toma de decisiones	Normativa
		Formativa
	Participación coordinador	Trabajo pedagógico
		Intervención-Sanción

En relación al modo a seguir durante la intervención, creen en consenso los coordinadores que en muchas ocasiones el docente, a quien corresponde el tratamiento de un caso, hace una remisión apresurada a coordinación de convivencia, consideran que su papel debe ser al final del proceso, cuando ya otras instancias como el docente y director de grupo han abordado y tratado el problema y este ese ha hecho reiterativo o difícil de resolver. Al llegar esta instancia, algunos coordinadores creen que su papel está en ayudar a solucionar conflictos por lo tanto dentro el contexto escolar se debe adelantar con los sujetos implicados, un *trabajo pedagógico*, dimensión que implica, imparcialidad dialogo, exposición de la situación desde la voz de las partes involucradas, evitar el juzgamiento y con tranquilidad tratar de resolver el problema; otros en cambio, se inclinan por una *Intervención-Sanción*, más drástica, visceral, que trata de ofrecer castigo, lección a la fuerza, en esta frecuentemente hay citación a padres y la aplicación de

sanciones, que pueden ir desde varios días cumpliendo un castigo hasta desescolarización o expulsión del sujeto.

b) Estrategias de Mejoramiento.

Dentro de la categoría *estrategias de mejoramiento* se contemplan las medidas organizativas, propiedad dimensionada en el reconocimiento de la importancia de un liderazgo estudiantil, la conformación de mesas de conciliación, el mejoramiento del manual de convivencia y los cambios al currículo.

Las creencias sobre el liderazgo estudiantil, descansan en la concepción que los líderes estudiantiles son sujetos que van a la cabeza y dinamizan ambivalentemente el ejercicio convivencial en la institución; así, se encuentran dos tipos de líderes *positivos*: son líderes propositivos, que influyen en sus compañeros de forma positiva, estimulándoles o exhortándoles a cambiar actitudes negativas, son conciliadores, encausan anhelos y expectativas de sus compañeros; son capaces de tomar sus propias decisiones, generalmente toman de arquetipo a los docentes responsables, serios de la institución y son fundamentales para lograr el éxito en el mejoramiento de la convivencia institucional. En posición antagónica se encuentran los *líderes negativos*: sujetos manipuladores, que torpedean las actividades, irrumpen clases, constantemente anteponen sus cuestionados intereses personales, por encima del beneficio de la comunidad, y en general influyen en sus compañeros de forma negativa y truncan el desarrollo de la armónica convivencia en los colegios.

	PROPIEDADES DE LA CATEGORÍA	SUBCATEGORÍAS
CATEGORÍA Estrategias de Mejoramiento	Medidas organizativas	<i>liderazgo estudiantil</i>
		<i>Mesas de conciliación</i>
		<i>Manual de convivencia</i>
		<i>Cambios en el currículo</i>
	Fortalecimiento estudiantil	<i>Valores y actitudes</i>
		<i>Comunicación y resolución de conflicto</i>

Respecto a la dimensión *Mesas de conciliación*, creen los coordinadores que aunque en el momento éstas no están operando, se constituyen en una alternativa estratégica de apoyo a los proyecto existente, así como al tratamiento y solución de conflictos, pero para ser efectivas dentro de la institución deberán gozar de autoridad y poder de decisión, elementos con los que no cuentan hoy.

Las creencias sobre los nuevos lineamientos que deben contemplarse, tanto en el Manual de convivencia como en el currículo para el mejoramiento de la convivencia escolar, comprende: *Cambios en el Manual de convivencia*: en esta dimensión se han citado la autonomía institucional, el fomento del encuentro, la conciliación, la participación de todos los miembros de la comunidad

en los procesos que dinamizan el ejercicio de la convivencia. En cuanto a cambios en el *Currículo* se propende por actualizar y restaurar los programas actuales enrutándolos a una verdadera formación integral que garantice la participación, el desarrollo corporal, afectivo y el éxito e interacción social de los educandos.

Ahora bien, en el marco de la propiedad *fortalecimiento estudiantil*, se encuentran todos aquellos talentos que deben ser reforzados para contribuir al mejoramiento de la convivencia escolar, se destacan la dimensión *actitudes y valores*, con la existencia de dos grupos: *Valores Sociales*, aquellos valores que favorecen la interacción social como el dialogo, comunicación, solidaridad, trabajo en equipo, responsabilidad, tolerancia y cultura para el trabajo. *Valores Personales* son virtudes que debe fortalecer el individuo para mejorar sus relaciones convivenciales como la disciplina, la moral, la autonomía, la libertad y el respeto.

En cuanto al mejoramiento de *habilidades de comunicación y resolución de conflictos*, los coordinadores creen que el conflicto siempre esta presentes, no lo podemos ignorar, por lo tanto, se debe abordar desde las diversas situaciones que se presenten , permanecer atento a la acción diaria, velar por el compromiso, el establecimiento de acuerdos mínimos, la construcción colectiva de las normas y su cumplimiento, la formación de actitudes positivas como el dialogo, la tolerancia, el respeto por la igualdad de derechos y deberes, la inclusividad y el sentido de pertenencia en la institución.

7.2.4. Consecuencias

“Dentro del ejercicio de la convivencia, el ambiente escolar y los efectos evidentes son el resultado de la aplicación de estrategias de acción”.

a) Ambiente Escolar

Finalmente resultado de todo lo anterior, las creencias sobre el ambiente escolar están intrínsecamente relacionadas con el nivel de participación de los sujetos, el clima que se vive en la institución, las relaciones que establecen sus miembros, el establecimiento y cumplimiento de la norma y el ejercicio académico.

Esta categoría **Ambiente Escolar**, hace referencia al entorno convivencial que ofrece la institución educativa, en ella se pueden evidenciar muchas de las consecuencias derivadas de las actitudes y comportamientos asumidas por los actores miembros de la comunidad educativa. Comprende las propiedades **participación, clima, ejercicio académico, relaciones, normas**.

La dimensión *democrática*: se refleja cuando en la institución se promueven actitudes y comportamientos que conducen a generar mecanismos de participación de todos los miembros de la comunidad, estos hacen parte de los procesos como sujetos activos, se respetan las diferencias, hay inclusión, y en general una valoración de los derechos humanos. En confrontación la participación puede tomar también, la dimensión *autoritaria*, cuando el directivo o docente, dando muestras de poder desconoce los miembros del colectivo como sujetos activos, se cubre de una coraza de autoridad e inaccesibilidad e impone su voluntad, haciendo imposible la retroalimentación y las manifestación de inconformidades de cualquiera de los miembros de la comunidad..

	PROPIEDADES DE LA CATEGORÍA	SUBCATEGORÍAS	
CATEGORÍA <i>Ambiente Escolar</i>	Participación	Democrática	
		Autoritaria	
	Clima	Tenso	
		Tranquilo	
	Ejercicio académico	Facilitando aprendizaje	
		Obstruyendo aprendizaje	De
	Relaciones	Horizontales	igual
		Verticales	manera,
	Establecimiento de la norma	Concertadas	las relaciones
		Impuestas	que

establecen los miembros de la comunidad educativa son propiedades fundamentales en el desarrollo y vivencia de un agradable ambiente escolar, estas tienen lugar en dos subcategorías coexistentes en los colegios, *relaciones* horizontales: y relaciones verticales. Las *relaciones horizontales* se establecen entre los miembros de la comunidad, sin rótulos (estudiantes, profesor, directivo o administrativo), están basadas en el encuentro humano, el escuchar, el compartir, el

atender, el tener y brindar apoyo a quien lo necesita. Las *relaciones verticales* obedecen principalmente al establecimiento de funciones y responsabilidades, acorde al cargo que se ocupa en el colegio; son relaciones netamente profesionales, se evitan conflictos, se vive un ambiente dentro del marco de la cordialidad y el respeto. La decisión de priorizar una u otra dimensión en las instituciones se reflejará en las relaciones que se establezcan entre sus miembros.

Sumado a lo anterior, el abordaje de una u otra forma de dinamizar el ambiente escolar puede conducir a que se vivan ambientes con climas tensionantes o llenos de tranquilidad, en el *clima tranquilo*, se vivencia un ambiente positivo, tiene lugar en la institución cuando los sujetos son escuchados, un dialogo directo y transparente y hay sosiego entre sus miembros. En el *clima tensionante*, los directivos, como muestra de dominio o control, priorizan las relaciones verticales, sacan a flote el cargo o la jerarquía que les ha sido otorgada, hay poco lugar para el dialogo, la expresión de sentimientos y la atención de inquietudes que se suscitan entre los diferentes miembros de la comunidad.

Otra de las propiedades del ambiente escolar el *establecimiento de la norma*, se cree que en ocasiones está *concertada*, es decir cuando la comunidad educativa a través de sus representantes participa en su construcción y todos se interesan en mantener un entorno agradable y velar por su cumplimiento. Otra dimensión por el contrario, *la impuesta* es producto del capricho de *unos* cuantos que ejercen la dirección y tienen el poder de sometimiento a los otros, generando en resumidas cuentas un clima desagradable y con gente poco comprometida.

Simultáneamente el establecimiento y aplicación de la norma y el clima escolar facilitan o imposibilitan el desarrollo de otra subcategoría, *el ejercicio académico*, cuando este es *facilitador del aprendizaje* se fomentan actividades y dinámicas internas que favorecen la academia, se evidencia el orden, la explotación de espacios institucionales y se propende por una formación integral de los educandos. De otra forma, desde la *obstrucción de aprendizajes* se altera de forma negativa el ambiente, las posibilidades de aprendizaje se reducen o impiden, minando el desarrollo de esta misión fundamental de los colegios como instituciones educativas.

b) Efectos Evidentes

Ante la aparición de diferentes situaciones convivenciales en los colegios, la categoría *efectos evidentes* hace referencia a los hechos, situaciones o actitudes que se cree resultan de aplicar estrategias de acción durante los procesos de tratamiento y resolución de conflictos.

	<i>PROPIEDADES DE LA CATEGORÍA</i>	<i>SUBCATEGORÍAS</i>
CATEGORÍA <i>Efectos Evidentes</i>	<i>Situación estudiantil</i>	<i>Negativa</i>
		<i>Positivas</i>
	<i>Situación docente</i>	<i>Negativa</i>
		<i>Positivas</i>

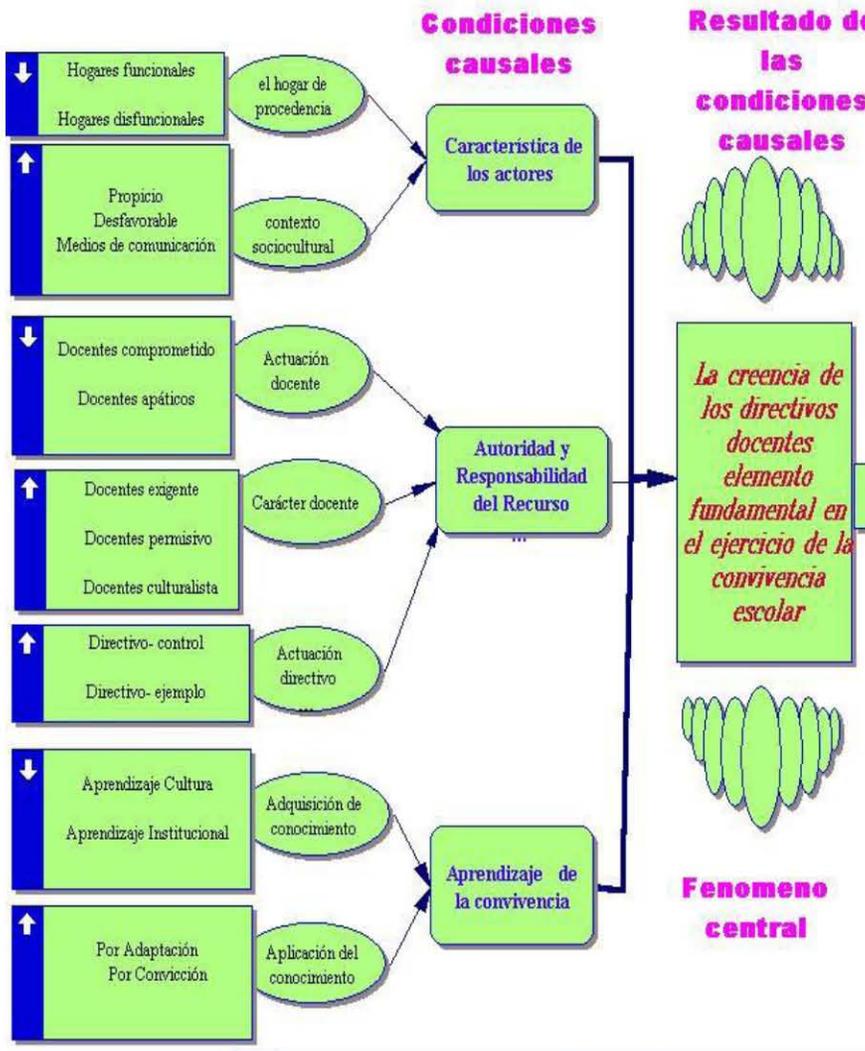
	Situación	Negativa
	institucional	Positivas

En la propiedad *situación estudiantil* se detectan dos dimensiones que están profundamente relacionadas con la toma de decisiones y el tratamiento que se haya dado en un momento determinado a una circunstancias de convivencia: *situación positivas*: como consecuencia se cree que se han favorecido encuentros positivos entre los miembros de la comunidad, hay corrección de acciones, un aprendizaje del error, y los estudiantes se inclinan por la solución pacífica de los conflictos; sin embargo, desde la dimensión *situación negativa* se cree que en las instituciones donde florece hay generación de indisciplina, malos entendidos, respuestas altaneras, sujetos contestatarios, resistencia a las normas y la autoridad, evasión, saboteos de clases, abandono del entorno escolar.

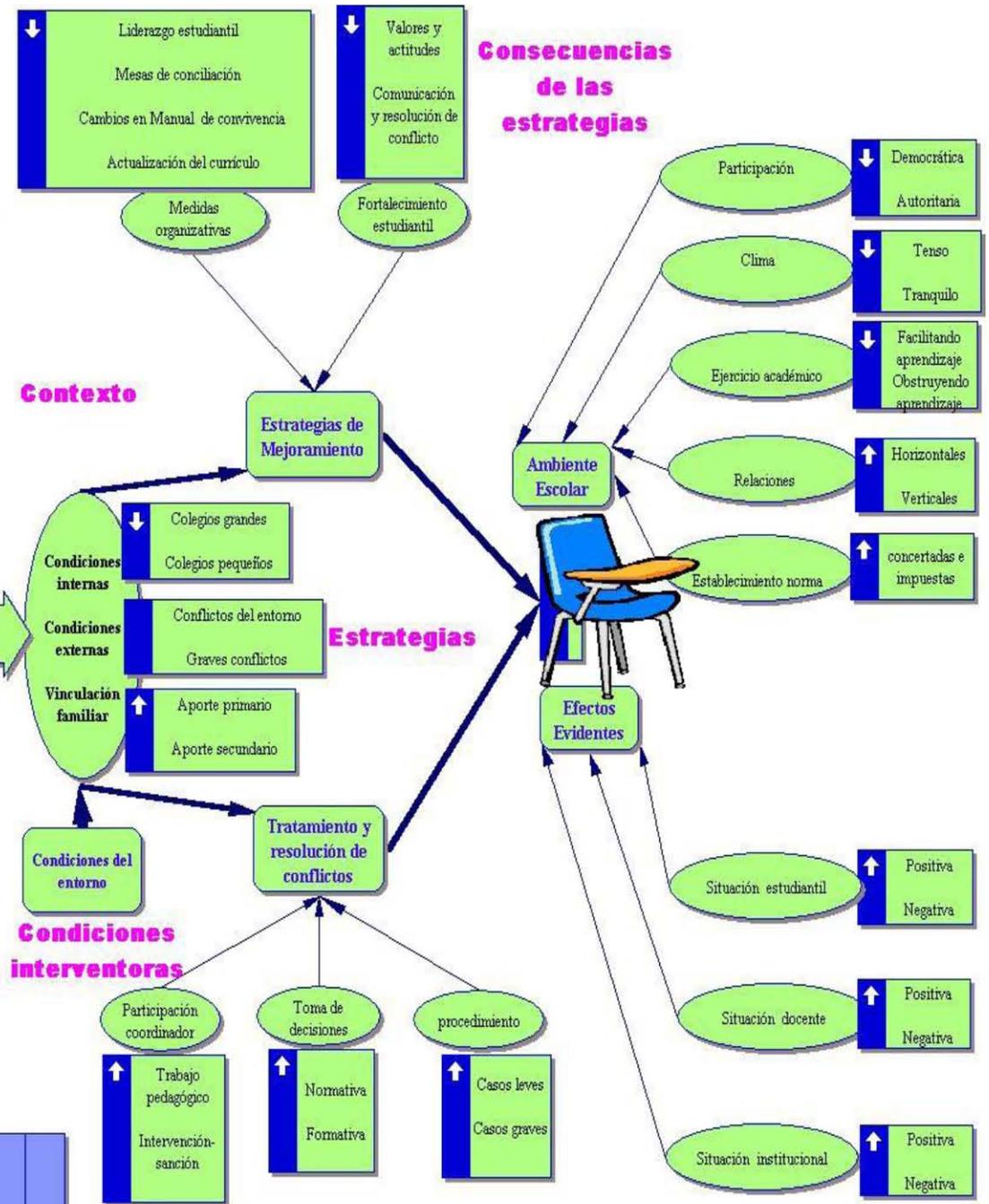
Por su parte, la propiedad *situación docente*, comprende dos dimensiones: *situación negativa*: cuando está presente, que hay desgaste de docentes, apatía, malos entendidos, pérdida de compromiso de entusiasmo por la labor, de sentido de pertenencia, desánimo-no querer hacer absolutamente nada-, escasa participación. Desde la *situación positiva*: se evidencia en las instituciones empatía, cierta consideración, asertivos encuentros, ofrecimiento de apoyo, compañerismo, solución y tratamiento acertado de conflictos, prevención de situaciones indeseadas, y experiencia.

A su vez, las consecuencias *negativas* para la institución incluyen el vandalismo, robos, pérdidas materiales y económicas, deserción de estudiantes y cambio de colegios por parte de los estudiantes y docentes y en general mal ambiente escolar. Las consecuencias *positivas* abarcan, ampliación de cobertura, desarrollo de proyectos y buena imagen y posicionamiento en el sector, entre otros.

DIRECTIVOS DOCENTES: CREENCIAS SOBRE LA CONVIVENCIA ESCOLAR



RESULTADOS DE LA CODIFICACION AXIAL



7.3. CAPÍTULO III: Teoría Sustantiva Creencias Docentes

Partiendo del análisis de los datos obtenidos en esta investigación y de la literatura relevante, se plantea esta línea narrativa que otorga una teoría sustantiva acerca de las creencias que en cuanto al ejercicio de la convivencia tienen los docentes de tres colegios públicos de Bogotá.

Dentro de la escuela el papel del docente en el ejercicio de la convivencia escolar es fundamental, ya que es formador, mediador y regulador de las formas de relacionarse de sus estudiantes; de sus actuaciones y la forma como tome decisiones depende en gran parte el desarrollo convivencial de una institución, además el docente es el encargado de reproducir en su aula las directrices convivenciales institucionales y de que estas se cumplan.

Muchas de las formas de actuar del docente sin embargo no responden a normativas impuestas sino podrían provenir más bien de las creencias ó implícitos que han venido adquiriendo a lo largo de su vida y de su carrera docente.

LAS CREENCIAS DE LOS DOCENTES EN CONVIVENCIA	
<i>Condiciones causales</i>	<p>a. EXPERIENCIA DEL DOCENTE</p> <p>a) Experiencia colectiva</p> <p>b) Experiencia propia</p> <ul style="list-style-type: none"> · Académica · Social
<i>Fenómeno</i>	Las creencias que sobre convivencia tienen los docentes en el ejercicio y toma de decisiones dentro de la dinámica escolar.
<i>Contexto y condiciones intervinientes</i>	<p>b. CONTEXTO SOCIOCULTURAL</p> <p>a) La familia</p> <p>b) Los medios de comunicación</p> <p>c) El contexto</p> <p>d) Las amistades</p> <p>3) CONTEXTO ESCOLAR</p> <p>a) Planta Física</p> <p>b) Características de los estudiantes y docentes</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Liderazgo estudiantil <ul style="list-style-type: none"> · Liderazgo positivo · Liderazgo negativo <p>c) Problemas convivenciales entre estudiantes</p> <p>a) Problemas Disruptivos</p> <p>b) Problemas de Agresión</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Agresiones Físicas</i> • <i>Agresiones Verbales</i> • <i>Agresión Psicológica</i> <p>Actos Vandálicos</p>
<i>Estrategias de acción/ intervención</i>	<p>4) PAPEL DEL DOCENTE Y DIRECTIVO DOCENTE</p> <ul style="list-style-type: none"> • Solucionar • Formar

	<ul style="list-style-type: none"> • Mediar <p>5) ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN</p> <p>a) Estrategias Inmediatas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tratamiento y solución de conflictos <ul style="list-style-type: none"> • Normativo • Pedagógico <ul style="list-style-type: none"> · Uso del manual de convivencia • Toma de decisiones <ul style="list-style-type: none"> · <i>Según sus intereses</i> · <i>Según el número de implicados</i> · <i>Según la frecuencia del hecho</i> · <i>Según el tipo de docente</i> · <i>Según lo que sea mejor para la comunidad educativa</i> · <i>Según el grado de veracidad del hecho</i> · <i>Según la situación específica</i> · <i>Según la relación que se tenga con el implicado</i> <p>b) Estrategias a largo plazo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Actitudes, valores y habilidades a fortalecer <ul style="list-style-type: none"> • Estudiantes <ul style="list-style-type: none"> • <i>Trabajo en Grupo</i> • <i>Toma de decisiones</i> • <i>Respeto</i> • Docentes y directivos <ul style="list-style-type: none"> • <i>Visión Holística</i> • <i>Habilidades Comunicativas</i> • <i>Toma de decisiones</i> • <i>Compromiso personal</i> <p>Transversalización de la convivencia</p>
<i>Consecuencias</i>	<p>6) CONSECUENCIAS DEL EJERCICIO DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR</p> <p><i>Consecuencias Sociales</i></p> <p>a) Consecuencias Institucionales</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • Consecuencias Académicas • Consecuencias Formativas • Personales (estudiantes-docentes) • Relaciones interpersonales <ul style="list-style-type: none"> · <i>Docente-Estudiante</i> · <i>Docentes-Docentes</i> · <i>Docentes-Directivos</i> • Ambiente Escolar <ul style="list-style-type: none"> · Buen ambiente escolar · Mal ambiente escolar
--	--

Todo fenómeno que se precie de poder ser teorizado tienen unas causas que lo influncian, unas condiciones que lo rodean, unas estrategias de acción provenientes de ellas y unas consecuencias. El siguiente paradigma de codificación (Strauss y Corbin, 1999:138) da cuenta de los anteriores aspectos dentro del marco general externo de las creencias docentes acerca del fenómeno de la convivencia escolar.

7.3.1. Condiciones que dan razón del fenómeno

Todos los docentes tienen creencias que emplean en el momento de enfrentar situaciones de tipo convivencial en la escuela, estas se construyen y varían con el tiempo atendiendo a diversas condiciones que la influncian.

a) Experienciales

CATEGORÍA	PROPIEDADES	DIMENSIONES

EXPERIENCIA DEL DOCENTE	Tipos de experiencia según los actores implicados.	<ul style="list-style-type: none"> • Experiencia propia <ul style="list-style-type: none"> · Académica · Social
		<ul style="list-style-type: none"> • Experiencia colectiva

Las experiencias académicas, sociales y en especial las que se adquiere en las prácticas educativas son la causa de las formas de actuar del docente frente al ejercicio de la convivencia escolar.

La creencia supone siempre un elemento de conocimiento intelectual, los docentes creen que en su formación académica en pocas ocasiones se les da un acercamiento conceptual adecuado para enfrentarse al ejercicio de la convivencia escolar y que cuando esto sucede advierten en la práctica que no es suficiente.

En cuanto a la profesión docente existen dos tipos de experiencia, la que adquiere el docente por sí mismo y la que adquiere como colectivo con sus pares o la que ellos le transmiten.

- **Experiencia propia**

Las creencias acerca de la escuela y de la enseñanza se establecen muy temprano en la vida de los individuos por medio de la experiencia misma de la escolarización y continúan afirmándose y transformándose a lo largo de los consiguientes niveles formativos y del propio contacto social.

Luego de esto se adquiere experiencia con la propia práctica desde el primer momento que se asume el rol docente dentro de un aula, teniendo que resignificar la teoría y las políticas educativas a la luz de una serie de características específicas institucionales. Se aprende de las prácticas acumuladas encontrando pautas, normas y estrategias que permiten la adecuada solución de los problemas convivenciales, estos procesos se encuentran siempre en perfeccionamiento continuo basado en nuevas experiencias.

- **Experiencia colectiva**

La adquieren colectivos de docentes en el ejercicio de afrontar como equipo la convivencia escolar, participando de proyectos, talleres y en las propias políticas convivenciales de la institución.

También se refiere a aquella experiencia que se adquiere por medio de los otros docentes quienes la comunican, esto contribuye a la convivencia en la escuela ya que se puede aprender de forma más rápida basada en la práctica de muchos. Los docentes creen que en la escuela no hay espacios para compartir la experiencia y por tanto ésta no se comunica, ni se retroalimenta, no se llegan a acuerdos y por tanto no hay una unidad general en el grupo docente en cuanto al tema

7.3.2. Contexto y condiciones que intervienen

Los docentes tienen creencias acerca del contexto y las condiciones que intervienen en la convivencia escolar en dos sentidos, según atiende a influencias externas e internas de la institución. Por un lado el contexto sociocultural, en especial la familia afecta substancialmente los

procesos convivenciales internos, por otro lado el propio contexto institucional: los actores que allí conviven y la infraestructura física son condiciones que intervienen en el fenómeno.

a) Contexto Sociocultural

CATEGORÍA	PROPIEDADES	DIMENSIÓN
CONTEXTO SOCIOCULTURAL	Aparatos socioculturales externos que influyen en la convivencia escolar	<i>La familia</i>
		• <i>Los medios de comunicación</i>
		• <i>El barrio</i>
		• <i>Las amistades</i>

El contexto que rodea la escuela y con la que están en contacto permanente los estudiantes influye considerablemente en ella, específicamente en las formas que toma el ejercicio de la convivencia escolar.

La escuela, no es neutra, ni se limita a reproducir la ideología dominante, sino que reproduce simultáneamente conflictos culturales, políticos y económicos muy reales en el interior y en el exterior del sistema educativo. El contexto que rodea la escuela influye en gran medida en las formas de interactuar en ella, los docentes creen que allí tienen muchas vivencias los estudiantes y que esto les hacen tener una forma de pensar y actuar; sin embargo ellos también piensan que la escuela puede ofrecerles otras realidades a sus estudiantes y que es dentro de ella

que se deben buscar mecanismos que lleven a una mejor convivencia y que ésta se refleje a la sociedad.

Dentro de este contexto los factores más influyentes son :

- **La familia:**

Es el punto de partida educativo, su influencia es fundamental en la forma como se relacionan convivencialmente los niños en la escuela; el modelo de relaciones que se transmite a través del ejemplo en el hogar forma las actitudes primarias con las que ingresa el niño y además la familia se implica en la formación de su hijo a lo largo de su vida escolar.

Los jóvenes con núcleos familiares consolidados se relacionan mejor que los que tienen familias disfuncionales, éstos son más resentidos, agresivos y están más confundidos frente a su papel como estudiantes. En cuanto a las familias disfuncionales se caracterizan porque no muestran interés en la formación de sus hijos, tienen núcleos violentos, ausencia de los padres ya sea por abandono o por falta de tiempo - tienen como prioridad cubrir las necesidades básicas de estadía y alimentación -, lo que les impide tener una visión de futuro y actuar sobre los asuntos convivenciales de sus hijos en el colegio; no se comprometen con la institución educativa y transmiten la responsabilidad formativa y académica totalmente a la escuela, culpabilizándola luego por las consecuencias.

Se debe tener en cuenta que el docente piensa que cuando la familia se involucra en conflictos convivenciales de sus hijos en la escuela, generalmente no los sabe manejar pues no

está preparada, por un lado porque no tienen grados medios de educación y por otro porque se sienten impotentes ante las actuaciones de sus hijos en sus casas, sienten que ya no tienen autoridad sobre ellos.

- **Los medios de comunicación:**

Son un medio importante de aprendizajes, muestran las realidades violentas, la necesidad de reconocimiento y de seguir patrones sociales.

- **El barrio :**

La situación del barrio, su ubicación geográfica, las características de la población y su ideología, las dificultades sociales como la violencia, el desplazamiento, la pobreza y el desempleo que allí se viven.

- **Las amistades:**

Las personas con las que se relaciona el estudiante fuera del colegio influyen en sus formas de actuar dentro de él.

b) Contexto Escolar

CATEGORÍAS	PROPIEDADES	DIMENSIÓN
CONTEXTO ESCOLAR	Influencia de la Planta Física en la convivencia escolar	• Aspectos en que favorece la convivencia
		• Aspectos en que no favorece la convivencia
	Características de los estudiantes y docentes	• Estudiantes conflictivos
		• Estudiantes líderes positivos
		• Estudiantes líderes negativos
		• Docentes Conflictivos
	Problemas convivenciales entre estudiantes	• Problemas Disruptivos
		• Problemas de Agresión <ul style="list-style-type: none"> · Agresiones Físicas · Agresiones Verbales · Agresión Psicológica
		• Actos Vandálicos

El contexto interno de la escuela, su planta física, el tipo de actores intervinientes y los problemas convivenciales que se producen dentro de ella afectan el ejercicio de la convivencia escolar.

La convivencia escolar es vista en positivo por los docentes como un componente que se deriva de la propia interacción entre los actores de la escuela, que le permite la dinámica social y

pedagógica dentro de ella y el éxito de la misma. Los docentes creen que es un concepto evolucionado de la disciplina que se basa en el respeto y que se convierte en una capacidad para relacionarse que se tiene o no se tiene; además de que es compleja y difícil de alcanzar debido a las múltiples variables que la hacen realidad.

La escuela como tal es un espacio físico en el que diferentes actores conviven y en la que son inherentes los inconvenientes de tipo convivencial.

- **La planta física**

La planta física de las instituciones en general contribuye al desarrollo de buenos procesos convivenciales, pero también en ocasiones los impide.

Los colegios pertenecen al grupo de instituciones de excelencia, por tanto las instalaciones son modernas, amplias, estéticas, armoniosas, tienen diferentes espacios de socialización, zonas verdes que transmiten tranquilidad y libertad, lo que permite el esparcimiento y la liberación de energía propia de la edad de los estudiantes.

Sin embargo es contradictorio que a la vez debido a la falta de familiaridad y de conciencia de los estudiantes uno de los problemas convivenciales más serios sea el daño y maltrato a las instalaciones y el mal uso de ellas. Una planta física tan grande y compleja además favorece algunas situaciones convivenciales como la evasión de clases, la salida y entrada al colegio a voluntad y en todos los casos impide un correcto seguimiento del problema.

- **Los actores que intervienen**

Dentro de la convivencia escolar existen tres actores fundamentales, los estudiantes, los docentes y los directivos docentes, cada uno tiene características particulares en el momento de enfrentarse a una situación convivencial.

Existen ciertas características generales que según los docentes distinguen a los estudiantes que son conflictivos y que continuamente se ven involucrados en problemas de tipo convivencial:

- **Estudiantes Conflictivos:** Los docentes caracterizan a sus estudiantes

conflictivos como adolescentes que buscan llamar la atención para obtener reconocimiento social, pero que lo hacen de forma negativa, teniendo actitudes rebeldes y posiciones contrarias a la norma; gustan de agredir física y psicológicamente a sus pares y desafiar la autoridad.

Estos estudiantes según los docentes tienen poco apoyo familiar y bajos niveles de autoestima, buscan suplir estas falencias asociándose en grupos donde reciben reconocimiento y pueden ejercer autoridad. En general no tienen metas académicas, no escuchan y no reconocen con facilidad sus errores ni asumen las consecuencias de ellos.

Existen estudiantes que además de lo anterior sienten desconfianza con la escuela, rechazan las normas y llegan a obtener cierto grado de credibilidad a pesar de sus acciones; estos son *líderes estudiantiles negativos*. También lo son por omisión los estudiantes elegidos

democráticamente para Consejo estudiantil, en especial el personero, quienes no se empoderan de su cargo y sus funciones.

- **Líderes estudiantiles positivos** : Existen muy pocos líderes estudiantiles positivos y esto se debe a la falta de preparación y apoyo que se les da a los estudiantes que participan de procesos democráticos; estos pocos se caracterizan por haberse desarrollado en un adecuado ambiente familiar, ser buenas personas, pacíficos, calmados, callados, juiciosos, no les gusta participar de conflictos y actúan con criterio, son respetuosos y compañeristas; mantienen una buena convivencia con compañeros y docentes, son mediadores y colaboradores, por lo que ayudan a solucionar dificultades convivenciales.

Por su parte las características de los docentes determinan en gran medida el ejercicio de la convivencia escolar, existen algunos docentes que se podrían denominar conflictivos y otros que buscan un desarrollo convivencial positivo en pro del beneficio del estudiante.

- **Docentes Conflictivos:** Se caracterizan por tener actitudes pesimistas frente a las diferentes acciones que se emprenden en la institución, tienen tendencia a hacer énfasis en lo negativo, a criticar y no participar y a transmitir estas posiciones a sus estudiantes. No se comprometen con el equipo docente ni comunican con facilidad sus ideas, pero sí están atentos a las actuaciones de sus compañeros para juzgarlas; actúan según sus estados de ánimo, en ocasiones pueden llegar a confundir su rol con el de los estudiantes y en otras a ser intransigentes ante las realidades estudiantiles.

- **Docentes con un desarrollo convivencial positivo:** Son aquellos que sin perder la exigencia y los criterios formativos conocen el ambiente institucional y buscan contribuir a través del diálogo y del ejercicio de la pedagogía.

- **Principales problemas convivenciales**

En las relaciones convivenciales entre estudiantes se presentan situaciones negativas partiendo de las más sencillas y llegando hasta las más complejas, estas se pueden clasificar en:

- **Problemas Disruptivos**

Son aquellos que comete el estudiante con el ánimo de entorpecer el correcto desarrollo de las clases o demás actividades y que representan una pérdida ó incomodidad para él mismo y para sus compañeros y/ó docentes.

Entre ellos encontramos la evasión de clases, la indisciplina, el mal porte del uniforme, el incumplimiento en el horario y el ir en contra de las normas.

- **Problemas de Agresión**

Son los más comunes, tienen que ver con la intencionalidad directa de dañar a alguien y se presentan de tres tipos

- *Agresiones Físicas :*

Se dan en relación directa con el violentar la integridad física de la persona, entre ellas encontramos las agresiones al cuerpo del otro de cualquier tipo entre ellas las peleas y los golpes.

- *Agresiones Verbales* :

Se usan para dañar al otro por medio de la comunicación entre pares, entre ellas la grosería, el uso de vocabulario soez, la calumnia y el chisme

- *Agresión Psicológica* :

Se presenta cuando se quiere atacar el autoestima de la persona, su dimensión social y estabilidad emocional; entre ellas está la intimidación, la amenaza, el rechazo y el soborno

- **Actos Vandálicos**

Son los problemas más graves ya que se realizan con premeditación y atacan la estabilidad institucional, además dejan consecuencias graves para la institución. Entre ellos el robo, el daño severo al bien público, la formación de grupos violentos.

7.3.3. *Estrategias de acción e intervención*

- a) Papel del Docente y Directivo Docente

CATEGORÍA	PROPIEDADES	DIMENSIÓN
PAPEL DEL DOCENTE Y DIRECTIVO DOCENTE	Responsabilidades que debe asumir el docente ó directivo docente frente al ejercicio de la convivencia escolar	• Formar
		• Mediar
		• Solucionar

Los docentes y directivos son los directamente responsables del ejercicio de la convivencia escolar, ellos deben asumir la responsabilidad de formar, mediar y solucionar los diferentes tipos de problemas convivenciales que se presenten y de esta intervención depende el éxito de la misma.

Los docentes y directivos docentes tienen un papel fundamental frente al ejercicio de la convivencia escolar, deben actuar y cumplir con ciertas responsabilidades propias de su rol, los docentes creen que esta intervención debe responder a los siguientes tres aspectos:

- **Formar:**

El docente y directivo docente comprende las situaciones de forma global, atendiendo a todas las variables que actúan en ella y con esto produce procesos de reflexión en el estudiante a través del diálogo y del ejemplo en su propio actuar como persona y como profesional.

- **Mediar :**

El docente y directivo docente promueve la escucha, busca espacios y tiempos de concertación entre las partes y es un componente facilitador de la solución del conflicto.

- **Solucionar :**

El docente y directivo asumen en gran medida la responsabilidad de dar solución a los conflictos valiéndose de la autoridad que ejerce dentro de la institución, una autoridad respetuosa, que no se impone sin razones, que sigue las normas preestablecidas, justa y objetiva; en ningún momento se debe dar autoritarismo aprovechando el poder que se tiene. Toman decisiones en casos en que las partes no lo hacen o no cumplen con los acuerdos.

Cuando los docentes y directivos no asumen esta responsabilidad son negligentes en su labor y producen desorden, en este caso los problemas se acrecientan debido a que los estudiantes ven que no hay consecuencias, y se llega a tener problemas cada vez más graves.

b) Estrategias de intervención

CATEGORÍA	PROPIEDADES	DIMENSIÓN
	Momento en que se interviene.	• Estrategias Inmediatas
		• Estrategias a largo plazo
	Tipo de tratamiento que se le da al conflicto	• Normativo
		• Pedagógico Uso del manual de convivencia
	Condiciones a	• Condiciones Específicas

ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN	considerar al tomar decisiones	<ul style="list-style-type: none"> • Intereses
	Actitudes, valores y habilidades a fortalecer en los actores	<ul style="list-style-type: none"> • Estudiantes
		<ul style="list-style-type: none"> • Docentes y directivos
Incidencia del plan de estudios		

La intervención del docente y directivo docente y la forma como le da tratamiento y solución a los problemas convivenciales debe darse en dos momentos, de forma inmediata ante la aparición del conflicto y a largo plazo como medida de prevención.

A pesar de existir planes y proyectos acerca de la convivencia escolar en las instituciones educativas, su éxito radica en el hecho de que los docentes no los ignoren -que no pasen por alto los diversos conflictos sin intervenir- y la forma como lo hagan -las estrategias que usen.

- **Estrategias Inmediatas**

Existen procesos institucionales que se siguen y que el docente adapta de forma personal atendiendo a dos diferentes tipos de tratamiento que se pueden dar aislados o de forma paralela.

- *Normativo*

Se atiende a normas institucionales contempladas en el manual de convivencia que están basadas en las políticas educativas distritales y nacionales, sin embargo, éstas deben instaurarse en la realidad y ser aceptadas y seguidas por todos los miembros de la comunidad educativa, ya que en muchas ocasiones solo se quedan escritas y no trascienden, esto debido a una falta de compromiso general, de interés y seguimiento.

Dentro de estas se contempla el debido proceso y el conducto regular.

- *Pedagógico*

El inculcar valores y contribuir a la persona a través de un proceso de mediación en la que se permita concienciar al estudiante de su propia posición y la del otro y llegar a acuerdos que permitan la solución del conflicto.

Además de esto el encontrar un equilibrio entre lo académico y lo convivencial y que éste responda a las necesidades del contexto en el que nos desenvolvemos, ya que en las instituciones hay una subvaloración del tema convivencial.

- **Solución de los conflictos**

Sea cual sea la estrategia que se adopte el docente debe tomar decisiones cotidianamente, en este sentido los docentes actúan en forma discriminada ante una misma falta, esto según varios factores que influyen:

- *Según sus intereses:* si se está involucrado o no y si esto le afecta directamente; esto influye en el grado de interés que asume frente al conflicto.
- *Según el número de implicados:* si es uno solo o varios, lo cual determina si se toman medidas inclinadas hacia lo pedagógico o hacia lo normativo.
- *Según la frecuencia del hecho:* si la falta cometida es reiterativa se van haciendo más fuertes las sanciones y el trabajo formativo con el estudiante.
- *Según el tipo de docente:* según las características personales del docente se asume de forma laxa ó rigurosa la situación.
- *Según lo que sea mejor para la comunidad educativa:* Tener en cuenta el principio de hacer lo mejor para la mayoría, en constante tensión con el adecuado desarrollo de cada estudiante.
- *Según el grado de veracidad del hecho:* se debe tener la total claridad de lo que pasó y estar totalmente seguros de las responsabilidades para poder tomar medidas.

- *Según la situación específica:* conocer la situación y los involucrados, las causas del problema y las explicaciones de las partes.
- *Según la relación que se tenga con el implicado:* si hay confianza y familiaridad con el estudiante ó si se tiene una relación distanciada ó una mala relación.

En medio de los anteriores factores, algunas de las decisiones frecuentes e inalterables frente los problemas convivenciales son la citación a padres de familia para enterarlos de la situación y buscar su contribución; también el diálogo, el saber escuchar y producir reflexiones que permitan reconocer los errores y cambiar.

- **Estrategias a largo plazo**
- **Fortalecer actitudes, valores y habilidades convivenciales**

Para lograr mejores acciones convivenciales en la escuela se deben fortalecer en estudiantes y docentes ciertos aspectos:

- **Estudiantes**

Se debe hacer énfasis en tres aspectos, para esto se debe tener en cuenta que se necesita tiempo y constancia, pues las acciones aisladas no consiguen producir cambios significativos.

- *Trabajo en Grupo:* La capacidad de participación en trabajos grupales, de realizar un aporte personal, de comunicarse expresando con naturalidad sus puntos de vista y de apreciar y tolerar las del otro. Romper el paradigma de que el trabajo de uno sustituye el de todos y entender la importancia de la diversidad y de poner al servicio del equipo las habilidades y fortalezas que cada miembro sabe que tiene para alcanzar mejores resultados.

- *Toma de decisiones:* Actuar por convicción y no por sujeción ante las diversas situaciones, mostrando capacidad crítica y autonomía al tomar decisiones. Tener conciencia de sus propios actos, de sus consecuencias y reconocer los errores personales para así procurar tener cambios positivos que le ayuden a mantener mejores relaciones.

- *Respeto:* Entender el rol de cada uno en la comunidad educativa y actuar en concordancia con ello no transgrediendo ciertos límites de la otra persona. Tener conciencia del otro, de sus necesidades y ser honesto en el trato.

- **Docentes y directivos**

Se deben fortalecer cuatro aspectos para que los docentes y directivos docentes tengan mejores relaciones convivenciales entre ellos y con los estudiantes.

- *Visión Holística:* Tener un conocimiento pleno del contexto donde se desarrolla su práctica educativa, del tipo de estudiante al que educa, y de sus

compañeros docentes para poder comprender mejor las situaciones y tomar decisiones adecuadas. En cuanto al reconocimiento de sus pares debe saber valorar sus aspectos positivos, reconocerlos, apoyarlos y ser capaz de articularlos en un trabajo grupal general.

- *Habilidades Comunicativas:* Saber escuchar los puntos de vista del otro y poder plantear los suyos con respeto, comunicarse con serenidad y ser autoreflexivo con la información a la que accede evitando su tratamiento inadecuado.

- *Toma de decisiones:* No actuar por obligación sino por convicción, apuntando a unas metas de equipo docente frente a la labor educativa, proceder con respeto y tolerancia, reconocer los propios errores y mantener procesos de mejoramiento continuo.

- *Compromiso personal:* Ser reflexivo de la importancia de su labor, del compromiso que asume y actuar en consecuencia.

- **TRANSVERSALIZAR LA CONVIVENCIA**

Los planes de estudio de las diferentes materias incluyen logros actitudinales que están diseñados en el papel, pero dependiendo de la naturaleza de la asignatura estos tienen menor o mayor importancia, en muchas ocasiones no son tenidos en cuenta en los procesos evaluativos porque se les da mayor relevancia a los aspectos conceptuales y procedimentales.

El manejo convivencial está implícito dentro de las clases, para el docente el manejo disciplinario y la consecución de valores es muy importante y trabaja constantemente en esto aunque no lo explicita, además no existe una unidad de criterios institucionales frente a la formación de valores en las clases, cada docente enfatiza en lo que cree es lo adecuado, la institución solo propone talleres o actividades aisladas de las clases que tienen que ver con la formación en convivencia.

7.3.4. Consecuencias

a) Consecuencias del ejercicio de la convivencia escolar

CATEGORÍA	PROPIEDADES	DIMENSIÓN
CONSECUENCIAS DEL EJERCICIO DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR	Grado de impacto de las consecuencias producidas.	<ul style="list-style-type: none"> • Sociales • Institucionales
	Tipo de consecuencias	<ul style="list-style-type: none"> • Académicas • Formativas • Personales (estudiantes-docentes) • Relaciones interpersonales <ul style="list-style-type: none"> • Docente-estudiante • Docentes-Docentes • Docentes-Directivos
	Tipo de ambiente escolar producido	<ul style="list-style-type: none"> • Buen ambiente escolar • Mal ambiente escolar

Las consecuencias que se derivan del ejercicio de la convivencia escolar inciden directamente en los actores y sus relaciones, y se transmiten a nivel social e institucional.

El ejercicio de la convivencia escolar incide en el desarrollo de todos los procesos institucionales, y además en los procesos sociales fuera de la escuela.

Consecuencias Sociales

La escuela hace un aporte a la sociedad para constituir seres humanos capaces de vivir en comunidad, con habilidades sociales adecuadas para hacer frente a la diversidad y a los conflictos con tolerancia. En caso de no tener claridad de la convivencia institucional esto puede llevar al fracaso educativo y por tanto a no hacer una adecuada contribución.

Por otro lado las instituciones educativas tienen un reconocimiento de la comunidad, y este depende en gran parte de sus características convivenciales, por tanto, un mal desarrollo convivencial se traduce en desconfianza de la comunidad hacia la institución educativa.

Consecuencias Institucionales

La convivencia afecta todos los procesos internos de la escuela, en especial tiene consecuencias en los siguientes aspectos:

- ***Consecuencias Académicas:*** La convivencia escolar influye en el desempeño académico, pues determina el ambiente y el tipo de relaciones que se establecen en clase.

La consecuencia más grave cuando no hay una adecuada convivencia es la pérdida de tiempo en clase, que se presenta cuando constantemente se debe hacer frente a los problemas convivenciales de unos pocos estudiantes, dejando a muchos otros desatendidos en el aspecto académico; esta pérdida de tiempo conlleva a bajos niveles académicos, poca profundización y pérdida de interés de algunos estudiantes.

Otra consecuencia es los bajos niveles académicos que tienen los estudiantes que participan de los problemas convivenciales.

- *Consecuencias Formativas:* La convivencia escolar permite que el estudiante aprenda a vivir en comunidad y a solucionar sus conflictos de forma adecuada, a participar y a apreciar los ambientes positivos y tener sentido de pertenencia. Si no se tiene una adecuada convivencia no se conseguirán con facilidad avances en el aspecto formativo y el alcance de valores.

- *Personales:* El desarrollo convivencial afecta personalmente a estudiantes y docentes en diferentes aspectos

- *Estudiante:* El resultado de malos procesos convivenciales en la escuela puede llevarle a tener bajos niveles de autoestima, poca participación, falta de concentración, desmotivación y hasta deserción escolar.

- *Docentes:* Se ve afectada su tranquilidad, sus sentimientos positivos hacia la enseñanza, pierde motivación, se siente reducido, menospreciado e ignorado cuando no se

encuentran soluciones efectivas a los problemas convivenciales, empieza a actuar por obligación y a desempeñarse dentro de los mínimos requeridos.

- Relaciones interpersonales

El tipo de relaciones que se establecen entre los actores no las determina la institución; esto depende en gran medida de la forma de ser de los involucrados, de su personalidad y características; así como de las experiencias anteriores que hayan existido entre las partes. Se pueden tener diferentes tipos de relaciones con un mismo actor. Sin embargo existen generalidades que se pueden percibir:

Docente-Estudiante

En general existen buenas relaciones, familiaridad y confianza, el estudiante reconoce las formas de ser del docente y actúa conforme a ellas, asume su autoridad y tienen respeto y consideración por él. El docente no puede llegar a pasar ciertos límites que confunden su rol y llevan a la pérdida de la capacidad de exigir el cumplimiento de las normas.

Docentes-Docentes

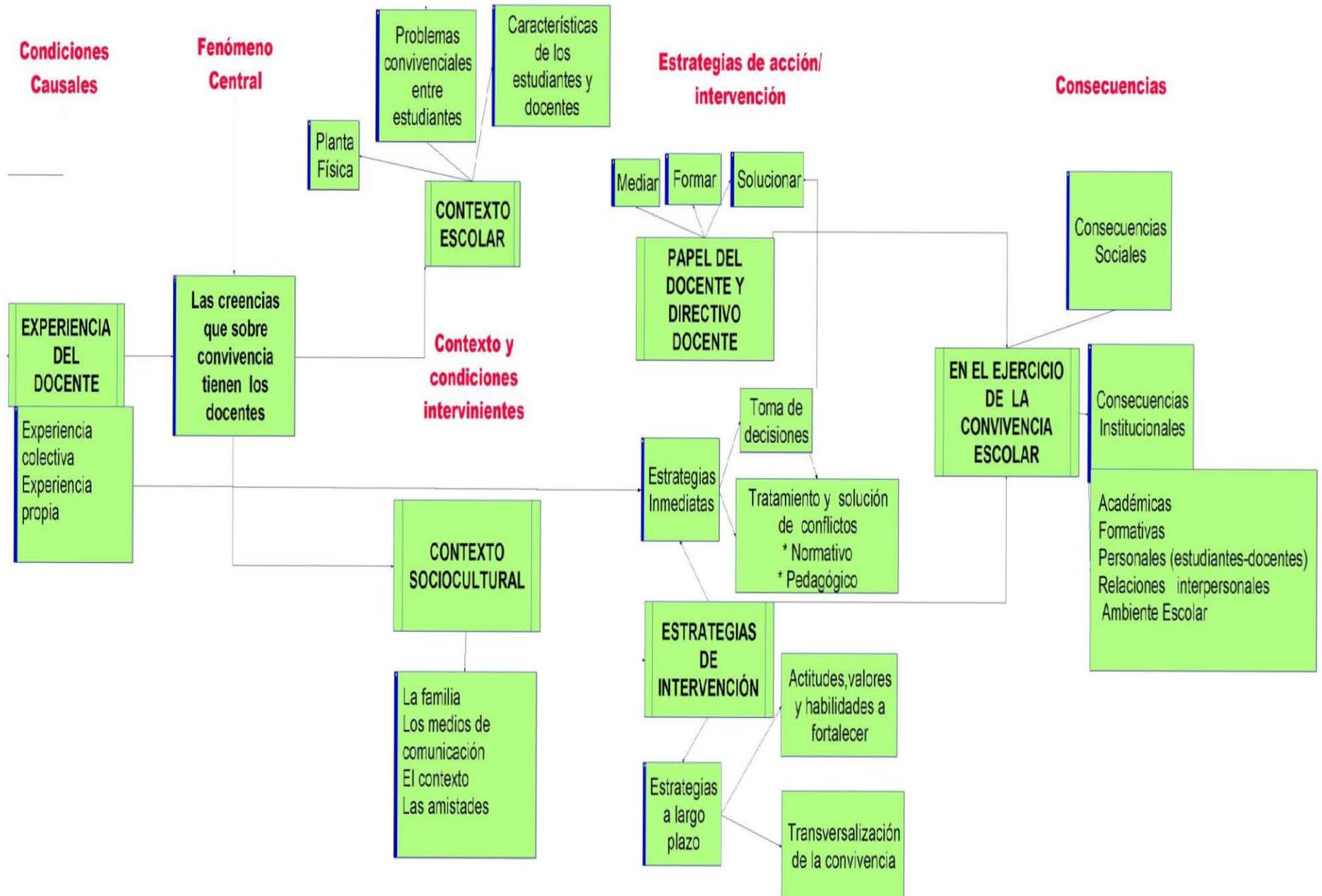
Entre los docentes en general las relaciones son respetuosas y basadas en el diálogo, pero se subdividen en grupos donde las relaciones son más familiares y colaborativas.

Existe desconfianza entre compañeros debido al mal manejo de la información que busca el perjuicio del otro.

Docentes-Directivos

Si se comparten posiciones hay mayor interés y relaciones cercanas y fraternales, pero si no, hay un desconocimiento y un desinterés por el otro. Falta cohesión en busca de los mismos objetivos educativos.

Falta mayor colaboración y compañerismo, se percibe hipocresía en las relaciones debido a un manejo de intereses que busca el bien personal.



7.4. CAPÍTULO IV: Teoría Sustantiva Creencias Estudiantes

Por estar la escuela inmersa en un contexto social, ésta se convierte en un escenario de encuentros, de participación, de aprendizaje, de compañía entre diversos actores, es decir, de convivencia, aunque de la misma manera, por la naturaleza de quienes la conforman y de sus prácticas cotidianas, es un espacio propicio para presentarse diferencias, desacuerdos, dificultades y conflictos. Algunos comportamientos de los estudiantes están influenciados por las creencias que ellos tienen acerca del ejercicio de la convivencia y determinan de alguna manera el ambiente de una Institución educativa.

Al realizar grupos de discusión con estudiantes de tres colegios públicos de Bogotá, se evidenció diversas formas de pensar y principales creencias de los alumnos las cuales influyen en el ambiente escolar y en general en el desarrollo de la convivencia, los datos obtenidos se codificaron y analizaron obteniendo categorías como *concepto de convivencia*, *aspectos influyentes en la convivencia*, *solución de conflictos* y *problemas de convivencia*, relacionadas en un paradigma de codificación y conceptualizadas de la siguiente manera:

<i>Estudiantes: Creencias sobre la convivencia escolar</i>	
CONDICIONES QUE DAN RAZÓN DEL FENÓMENO	CONCEPTO DE CONVIVENCIA Responsabilidad de la convivencia Características de los estudiantes
FENÓMENO	La creencia de los estudiantes como elemento fundamental en el ejercicio de la convivencia escolar.
CONTEXTO Y CONDICIONES INTERVINIENTES	ASPECTOS INFLUYENTES EN LA CONVIVENCIA Planta física Problemática social
ESTRATEGIAS DE ACCIÓN/ INTERVENCIÓN	SOLUCIÓN DE CONFLICTOS Personal idóneo Actitudes y valores a formar Manual de convivencia
CONSECUENCIAS	PROBLEMAS DE CONVIVENCIA Conflictos Toma de decisiones Efectos

7.4.1. Condiciones que dan razón del fenómeno

CATEGORÍA	PROPIEDADES DE LA CATEGORÍA	SUBCATEGORÍAS
CONCEPTO DE CONVIVENCIA	Responsabilidad de la convivencia	Del rector (a)
		Del docente y directivos

		docentes
		Del estudiantes
		De toda la comunidad
	Características de los estudiantes	Personas conflictivas
	Personas no conflictivas	

Las creencias de los estudiantes sobre el concepto de convivencia están directamente relacionadas con la responsabilidad de la convivencia en la escuela y las características de los estudiantes.

a) Concepto de convivencia

Esta categoría corresponde a la definición que los estudiantes le otorgan al término **convivencia**, para ellos significa aprender a vivir armónicamente con los demás, para esto es indispensable el respeto por la libertad, por otras culturas, modas y costumbres, saber escuchar opiniones, ser tolerante, tener buenas relaciones, ser responsable y tener autonomía.

La propiedad *responsabilidad de la convivencia* se refiere al ejercicio del poder y el cumplimiento de obligaciones o deberes; creencias de los estudiantes sobre quién es la persona responsable de la convivencia:

El rector(a), pues es la persona con mayor autoridad y evidencia ser buen ejemplo. *El docente y coordinadores*, puesto que son los que pasan más tiempo con los estudiantes, son modelos a seguir, gracias a ellos se mantiene una sana convivencia, fomentan valores, solucionan

conflictos, mantiene un orden. *Los estudiantes*, porque son mayoría, son la mayor parte de la institución, es a quienes más les favorece.

Otra propiedad es las *características de los estudiantes* que se refiere a las descripciones particulares de las personas que interviene en el ambiente escolar, se pueden distinguir dos tipos:

Personas conflictivas, generalmente con bajo rendimiento académico, poco amigables, conflictivos, violentos, inteligentes, faltos de afecto, les gusta llamar la atención, groseros, impulsivos, envidiosos, problemáticos, irrespetuosos, malos compañeros, intolerantes, entre otros, por esto en una institución educativa se dificulta el sano desarrollo de la convivencia si predominan estudiantes con estas características.

Por lo contrario, al encontrar en las Instituciones *personas no conflictivas*, favorecería un ambiente armónico y agradable, pues se caracterizan por ser calmadas, amables, silenciosas, compañeristas, pasivas, respetuosas, con valores, responsables, con la capacidad de saber escuchar, tolerantes, atentas, buenos estudiantes, pacientes, se saben controlar, entre otras.

7.4.2. Contexto y condiciones que intervienen

CATEGORÍA	PROPIEDADES DE LA CATEGORÍA	SUBCATEGORÍAS
ASPECTOS INFLUYENTES EN LA CONVIVENCIA	Planta física	La favorece
		No la favorece
	Problemática social	Personas externas

	Liderazgo estudiantil
	Vinculación familiar

Las creencias de los estudiantes sobre los aspectos que influyen en la convivencia están directamente relacionadas con la planta física y los actores que la afectan.

a) **Aspectos influyentes en la convivencia**

Esta categoría se refiere a la descripción de ciertos detalles que afectan de manera positiva o negativa el ejercicio de la convivencia en las instituciones educativas.

La propiedad *Planta física* se refiere al lugar donde los estudiantes comparten y conviven en un ambiente escolar, del mismo modo, la planta física posee espacios propios para la enseñanza.

La estructura física de los colegios puede intervenir favorablemente en la convivencia, puesto que, por ser megacolegios, se cuenta con zonas amplias que permite disminuir roces o malos entendidos entre estudiantes, de la misma manera los espacios están diseñados para ofrecer comodidad, dignidad y favorecer los aprendizajes. Sin embargo, algunos diseños y viveza de los estudiantes, permite la generación de conflictos como peleas, robos, amenazas y distracciones, que por supuesto *influyen negativamente* en la dinámica convivencial de las instituciones.

Por otro lado, la propiedad *Problemática social* hace referencia a las dificultades sociales de las localidades en las cuales se encuentran inmersas las Instituciones educativas y que afectan directamente en el ejercicio de la convivencia.

La dimensión *Personas externas*, influye drásticamente en la convivencia escolar puesto que en el contexto al que pertenecen las Instituciones educativas se vivencian situaciones de amenazas y robos, algunas pandillas se involucran en los conflictos de la institución –barras, por ejemplo- , intimidan con miradas e incitan muchas veces a vicios.

De la misma manera se cree que la dimensión *Vinculación familiar*, aporta en la sana convivencia cuando fomenta valores como el respeto, cuando se dialoga con los hijos, pero igualmente puede afectarla en forma negativa cuando se evidencia abandono, desintegración y violencia familiar.

7.4.3. Estrategias de acción/ intervención

CATEGORÍA	PROPIEDADES DE LA CATEGORÍA	SUBCATEGORÍAS
<i>SOLUCIÓN DE CONFLICTOS</i>	Personal competente	Idóneo
		Inapropiado
	Actitudes y valores a formar	En estudiantes
		En docentes
	Manual de convivencia	Ayuda a la solución de conflictos
		No favorece la solución de conflictos

Las creencias de los estudiantes sobre la solución de conflictos, están relacionadas con el personal competente para abordarlos, las actitudes y valores a formar para disminuir los conflictos y el manejo que se le da al manual de convivencia.

a) Solución de conflictos

Esta categoría se refiere a las actuaciones de los estudiantes, docentes y directivos docentes ante situaciones inadecuadas de convivencia escolar. Los estudiantes no tienden a solucionar conflictos entre ellos, pues por lo general ante un agresión física reaccionan de la misma manera, por lo contrario cuando existe una intervención y orientación de una persona adulta como profesor, psicólogo o coordinador, lo más probable es que el conflicto se solucione. Se identifica que algunas veces se le da un mal tratamiento a los conflictos, una anotación en el

observador, citación del acudiente o una suspensión no lo resuelve, por el contrario los estudiantes aceptan que lo más indicado siempre será el diálogo para el tratamiento de conflictos.

En cuanto a la propiedad *personal competente*, referida a la capacidad o la aptitud que tiene una persona para solucionar un conflicto, se encuentran dos creencias, el que las Instituciones cuentan con personas idóneas como los psicólogos, docentes, coordinadores, proyectos como HERMES o mesas de conciliación, que en algún momento han dado respuestas favorables. Sin embargo, hay estudiantes que por el contrario piensan que los centros escolares no cuentan con personas apropiadas para solucionar conflictos, pues les falta capacitación, algunas abusan de su autoridad, no siguen conductos regulares, debido proceso o simplemente evaden o ignoran los problemas.

Por otro lado, en la propiedad *actitudes y valores a formar*, entendida como los talentos que creen deben fortalecer los actores para el mejoramiento de la convivencia y la solución de conflictos, se resalta una diferencia en lo que se debe fortalecer en los docentes y en los estudiantes así:

En los docentes: Saber escuchar, ser respetuosos con los estudiantes, ser más estrictos y exigentes, ser un modelo a seguir, ser comprensivos, no alzar la voz. En los estudiantes: Respeto, honestidad, responsabilidad, compañerismo, tolerancia, compromiso y solidaridad.

Dentro de la categoría solución de conflictos, la propiedad *manual de convivencia* se refiere al conjunto de principios, deberes y derechos que rigen a una institución educativa, es la creencia de los estudiantes acerca del manejo del manual como herramienta para solucionar

conflictos. Se cree que el manual favorece en la solución de conflictos, pues éste tiene normas estrictas, aconseja como convivir armónicamente y fortalece el orden. Del mismo modo, también está la creencia que no favorece la solución de conflictos, ya que en muchas Instituciones se percibe que no se ha socializado y pocos estudiantes lo conocen, permanece guardado y en el momento de solucionar un conflicto no se tiene en cuenta.

7.4.4. Consecuencias

CATEGORÍA	PROPIEDADES DE LA CATEGORÍA	SUBCATEGORÍAS
CONSECUENCIAS	Conflictos	Agresiones físicas
		Agresiones verbales
	Toma de decisiones	Deshonestos
	Liderazgo estudiantil	Líderes positivos
		Líderes negativos
	Relaciones interpersonales	Buenas relaciones
		Malas relaciones

Las creencias de los estudiantes sobre las consecuencias de la convivencia están relacionadas con los conflictos escolares que se presentan, la toma de decisiones de los estudiantes y las relaciones interpersonales que existen.

a) Consecuencias

Esta categoría hace referencia a los efectos o consecuencias directas del ejercicio de la convivencia, puesto que son los hechos, situaciones, actitudes o derivaciones que resultan del tratamiento de diferentes situaciones. En el ejercicio de la convivencia se pueden generar consecuencias favorables como el fomento de ambientes agradables y buenas amistades, en algunas ocasiones se mejora el rendimiento académico, se siente tranquilidad, se evidencia armonía. Como también se pueden producir consecuencias desfavorables como la generación de más violencia, no se provoca un buen rendimiento académico, algunas veces los conflictos se expanden fuera de la institución ocasionando traslados de colegio o de barrio.

La propiedad conflictos se refiere a los *problemas convivenciales* generados en las instituciones, éstos en su mayoría son creados por chismes, rumores o malos entendidos, entre los *conflictos* más comunes se encuentran las *agresiones físicas y verbales*, peleas y las amenazas que son el resultado del irrespeto, la intolerancia y problemas sentimentales, otros conflictos son los robos y los enfrentamientos entre barras.

La propiedad *toma de decisiones* se refiere al proceso mediante el cual un estudiante realiza una elección entre varias alternativas o formas para resolver diferentes situaciones escolares. En general muchas de las consecuencias de la convivencia se generan por la

deshonestidad de los estudiantes a la hora de tomar decisiones, puesto que los estudiantes no devuelven los objetos que se encuentran más si se trata de dinero, con algunas excepciones y dependiendo de algunas variables como el valor del objeto o si está marcado, entonces puede que lo entreguen a Coordinación. Otra consecuencia de la convivencia es la manera de actuar ante una agresión física o verbal, ya que ante esta situación se reacciona de la misma manera, en algunas ocasiones se buscan el diálogo o ayuda de una persona adulta.

Liderazgo estudiantil es la propiedad que hace referencia a los estudiantes que van a la cabeza y dinamizan el ejercicio convivencial en la institución. Dependiendo del pensamiento del líder, éste puede ser positivo o negativo.

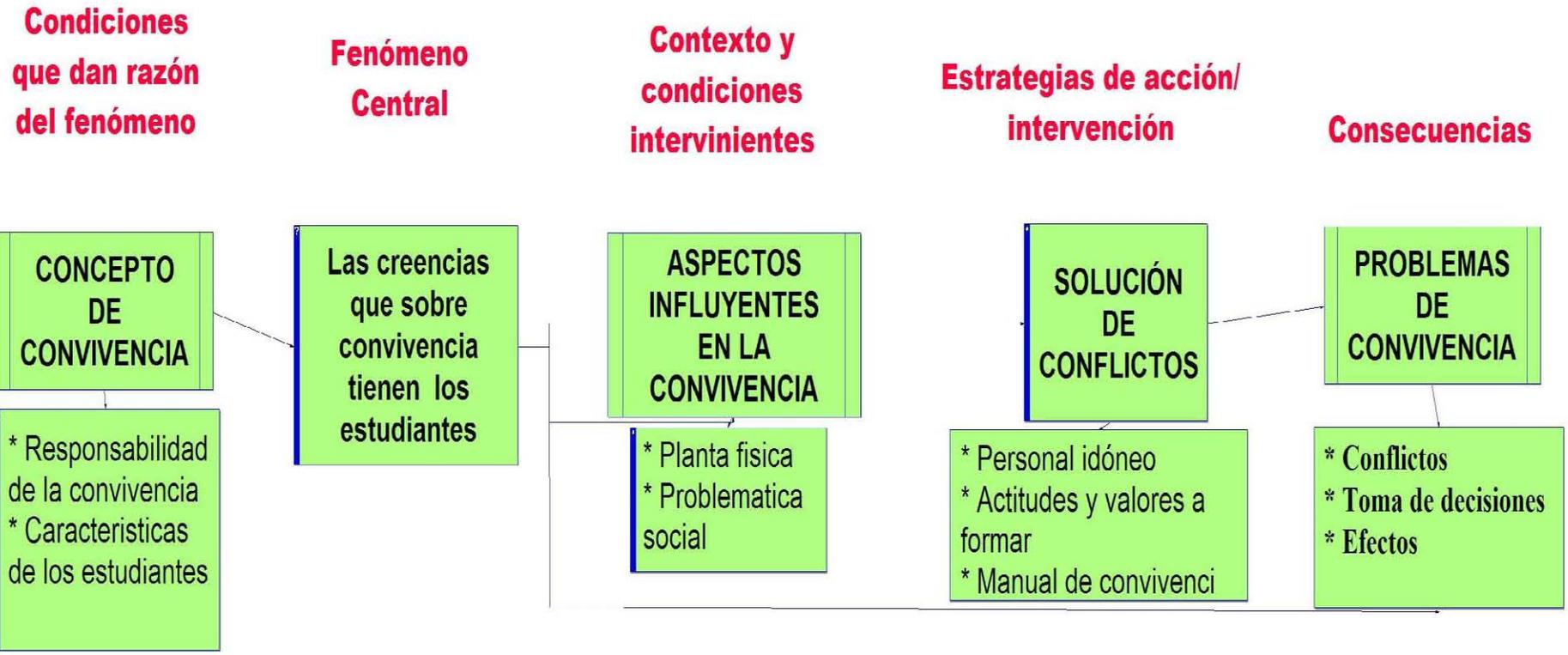
Líderes positivos: Son los estudiantes que con su ejemplo logran cambiar actitudes negativas en otros compañeros, proponen estrategias de mejoramiento y de cambio favorables, generalmente pertenecen a mesas de conciliación, o son conciliadores por naturaleza, responsables, respetuosos, inciden en las buenas relaciones, fortalecen la buena convivencia.

Líderes negativos: Son estudiantes persuasivos, manipuladores, influyen en otros compañeros negativamente, no brindan buenos consejos, entorpecen el desarrollo armónico de la convivencia, casi nunca se ven involucrados directamente en los conflictos.

Otra propiedad de las consecuencias de la convivencia son las *relaciones interpersonales*, consideradas como el trato o cercanía que se establece entre los miembros de la comunidad. Se evidencian dos tipos de creencias:

Buenas relaciones: basadas en valores como el respeto, la tolerancia, el compañerismo, la amistad, en actitudes y habilidades como la unión, el buen ejemplo, la armonía y la comprensión, entre docentes y estudiantes debe primar la confianza, la amabilidad y debe ser de forma horizontal, es decir de igualdad.

Malas relaciones: En este tipo de relaciones predomina el irrespeto, la rivalidad, desigualdad, intolerancia, violencia, envidia, hipocresía, indiferencia, aislamiento, los conflictos, la falta de cooperación y compañerismo



7.5. CAPÍTULO V: Teoría Sustantiva Creencias Comité de Convivencia

El presente informe se elaboró recogiendo información a partir de la aplicación de encuestas a los comités de convivencia de los colegios Virginia Gutiérrez de Pineda, José Francisco Socarras, Orlando Higuera Rojas, encuestas que fueron diseñadas pensando en indagar por las creencias que tienen los integrantes del Comité de convivencia (profesores, orientadores) en cuanto a la convivencia en estas instituciones, apoyados en técnicas de investigación cualitativa se realizó un análisis de la información obtenida de las encuestas siguiendo la teoría fundada (Glaser y Strauss 1967, Strauss y Corbin 2002).

CREENCIAS EN CONVIVENCIA COMITÉ DE CONVIVENCIA	
CONDICIONES QUE DAN RAZÓN DEL FENÓMENO	1. Ambiente escolar A. Clima <ul style="list-style-type: none"> • Buen ambiente escolar • Mal ambiente escolar 2. Concepto de convivencia A. Tipos de convivencia <ul style="list-style-type: none"> • Convivencia reglamentaria • Convivencia académica • Convivencia del contexto B. Clima <ul style="list-style-type: none"> • Buena convivencia Mala convivencia
FENÓMENO	Las creencias que sobre convivencia tiene el comité de convivencia dentro de la dinámica escolar.
CONTEXTO Y CONDICIONES	1. Contexto escolar A. Planta física

INTERVINIENTES	<ul style="list-style-type: none"> • Afecta positivamente • Afecta negativamente <p>B. Actores</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estudiantes que influyen negativamente • Líderes negativos • Estudiantes que influyen positivamente • Líderes positivos • Profesores que influyen negativamente • Profesores que influyen positivamente • Directivos docentes <p>C. Problemas convivenciales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Malas relaciones entre los actores • Falta de preparación en resolución de conflictos • Influencia negativa de la familia • Problemas en la organización • Incumplimiento de la norma <p>D. Relaciones interpersonales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Profesores – Estudiantes • Entre estudiantes • Entre profesores • Profesores - Directivos <p>2. CONTEXTO SOCIAL Y FAMILIAR</p> <p>A. Entorno del colegio</p> <ul style="list-style-type: none"> • Características • Influencia en estudiantes <p>B. Contexto familiar</p> <ul style="list-style-type: none"> • Familias que afectan positivamente
-----------------------	--

	<ul style="list-style-type: none"> • Familias que afectan negativamente <p>C. Contexto político</p> <ul style="list-style-type: none"> • Influencia de la tecnología • Culturas juveniles <p>Medios de comunicación</p>
ESTRATEGIAS DE ACCIÓN / INTERVENCIÓN	<p>3. TRATAMIENTO Y RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS</p> <p>A. Manual de convivencia</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elaboración • Influencia en lo escolar <p>B. Capacidad para solucionar conflictos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Personal idóneo • Personal poco idóneo <p>C. Autoridad de docentes y directivos docentes</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ejercida positivamente • Ejercida negativamente • Nula • Autoridad del comité de convivencia <p>D. Toma de decisiones</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tratamiento con el dialogo • Tratamiento reglamentario • Tratamiento con padres de familia • Tratamiento indirecto <p>4. DESARROLLAR VALORES ACTITUDES Y HABILIDADES</p> <p>A. ACTORES</p> <ul style="list-style-type: none"> • A fortalecer en los estudiantes <p>A fortalecer en los docentes</p>
CONSECUENCIAS	<p>5. CONSECUENCIAS DEL EJERCICIO DE LA CONVIVENCIA</p>

	<p>A. Económicas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Daños a la planta física • Hurtos <p>B. Escolares</p> <ul style="list-style-type: none"> • Relaciones interpersonales • Ambiente escolar <p>C. Familiares</p> <ul style="list-style-type: none"> • Afectan positivamente • Afectan negativamente <p>D. Sociales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mala imagen para la institución <p>Buena imagen para la institución</p>
--	---

En el informe se presenta primero el paradigma de codificación que se obtiene del etiquetado y sustracción de datos de las encuestas, posteriormente se explicitan sus respectivas propiedades y dimensiones y finalmente se expone la teoría obtenida de cada uno de estos recuadros.

7.5.1. Condiciones que dan razón del fenómeno

a) Ambiente Escolar

Medio que relaciona las vivencias y relaciones interpersonales de los actores: docentes, estudiantes y directivos docentes dentro de las instituciones escolares.

CATEGORÍA	PROPIEDADES	DIMENSIONES
AMBIENTE ESCOLAR	Clima	<ul style="list-style-type: none"> • Buen ambiente escolar
		<ul style="list-style-type: none"> • Mal ambiente escolar

Se identifican dos climas en el ambiente escolar un buen ambiente escolar y un mal ambiente escolar, a partir de la definición de cada uno de ellos se profundiza en la definición de ambiente escolar.

- Buen ambiente escolar

Es aquel donde prima el respeto a todo tipo de relaciones interpersonales, se valora la palabra de la persona independientemente del rol que se desempeñe, es decir sea estudiante, docente o directivo docente. La participación en todo tipo de actividades escolares se lleva a cabo de forma positiva y actitudes. La comunicación afectiva y el saber escuchar son las principales herramientas en la solución de conflictos y nunca se da lugar a actos violentos ya que las personas que contribuyen al desarrollo de un buen ambiente escolar son aquellas que se caracterizan por tener capacidad de solucionar conflictos pacíficamente. Un buen ambiente escolar debe favorecer las prácticas de enseñanza – aprendizaje tanto académicas como convivenciales, además se deben apreciar comportamientos como la alegría, entusiasmo, participación sin miedo, a nivel general se vivencia un ambiente de paz.

- Mal ambiente escolar

Es aquel en el que las relaciones interpersonales no permiten la participación democrática de los integrantes de la comunidad. Las decisiones que se toman son arbitrarias y se favorece un número específico de personas, el tipo de relaciones es de carácter autoritario por medio de la imposición de reglas o normas. No se permite ni la participación ni el diálogo. La comunicación no es afectiva, tampoco involucra a todos los estamentos en la construcción de los procesos convivenciales. Los malos entendidos ocasionan situaciones desagradables que afectan negativamente el ambiente escolar.

b) Definición de Convivencia:

Define las relaciones interpersonales y vivencias de los actores de la institución escolar a partir del concepto ambiente escolar.

CATEGORÍA	PROPIEDADES	DIMENSIONES
CONCEPTO DE CONVIVENCIA	A. Tipos de convivencia	• Convivencia reglamentaria
		• Convivencia académica
		• Convivencia del contexto
	B. Clima	• Buena convivencia
• Mala convivencia		

A- Tipos de convivencia

Son las formas diferentes en que se relacionan los actores de las comunidades educativas, se identifican tres tipos de convivencia.

- **Convivencia Reglamentaria:** Las acciones de los integrantes de la comunidad escolar son conforme la reglamentación, en especial con el cumplimiento del manual de convivencia. Las actividades enmarcadas en la convivencia están dirigidas al cumplimiento de los reglamentos.
- **Convivencia académica:** El buen ambiente que se genera a partir de la relación enseñanza - aprendizaje entre docentes y estudiantes.
- **Convivencia del contexto:** La convivencia de la institución escolar se ve afectada por el medio que la rodea, los medios de comunicación, las relaciones familiares, los amigos del barrio y en general el entorno social afectan las formas de actuar de los integrantes de la comunidad educativa.

B- Climas de la convivencia

Los tipos de convivencia pueden influir en el clima de la convivencia, se pueden distinguir dos climas, un buen y un mal clima.

- **Buen clima de convivencia:** Permite generar buenos ambientes escolares a partir de la formación de valores, se respetan las diferencias y se fortalece el trabajo en grupo.
- **Mal clima de convivencia:** Permite generar malos ambientes escolares y en las relaciones de los actores sobre todo en los estudiantes se

refleja una pérdida de valores, las vivencias del mundo actual afectan en su mayoría de manera negativa, se perciben sentimientos como la envidia y la intolerancia.

7.5.2. Contexto y condiciones que intervienen

Conjunto de propiedades que produce el ambiente y la convivencia dentro de las instituciones escolares, se reconocen cuatro propiedades: Planta física, actores, problemas convivenciales y relaciones interpersonales.

CATEGORÍA	PROPIEDADES	DIMENSIONES
3. CONTEXTO ESCOLAR	<i>A. PLANTA FÍSICA</i>	<ul style="list-style-type: none"> • • Afecta positivamente
		<ul style="list-style-type: none"> • Afecta negativamente
		<ul style="list-style-type: none"> • • Estudiantes que influyen negativamente
		<ul style="list-style-type: none"> • Líderes negativos
		<ul style="list-style-type: none"> • Estudiantes que influyen positivamente
		<ul style="list-style-type: none"> • Líderes positivos
		<ul style="list-style-type: none"> • Profesores que influyen negativamente
		<ul style="list-style-type: none"> • Profesores que influyen positivamente
		<ul style="list-style-type: none"> • Directivos docentes

	<i>B. ACTORES</i>	
	<i>C. PROBLEMAS CONVIVENCIALES</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Dificultades en las relaciones entre los actores • Ignorancia de preparación en resolución de conflictos • Influencia negativa de la familia • Problemas en la organización escolar • Incumplimiento de la norma
	<i>D. RELACIONES INTERPERSONALES</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Profesores – Estudiantes • Profesores - Directivos • Entre estudiantes • Entre profesores

a) Contexto escolar

- Planta Física

La planta física y el diseño de la institución se relacionan con la convivencia de los miembros de la comunidad tanto positiva como negativamente

- **Afecta Positivamente:** Cuando se generan ambientes agradables a partir de la existencia de espacios para el esparcimiento, cuando se posibilita el desarrollo de conocimientos en los estudiantes, se satisfacen las necesidades de cada uno de los miembros de la comunidad, cuando son suficientes los espacios de socialización. Los colegios que dentro de la Secretaría de Educación Distrital de Bogotá son denominados “Colegios de excelencia” se caracterizan porque su planta física cuenta con estas características por lo que se debe fomentar el aprovechamiento de todos los espacios.

- **Afecta Negativamente:** Cuando se percibe un ambiente agresivo y desagradable, en ocasiones debido a la ausencia de espacios para la recreación los estudiantes tienden a las agresiones físicas y verbales, el mal uso de los lockers ocasiona problemas de seguridad y vandalismo.

- **Actores**

Integrantes de la comunidad que influyen negativa o positivamente en la convivencia, se pueden distinguir tres tipos estudiantes, docentes y directivos docentes:

- **Estudiantes**

Los estudiantes pueden influir negativamente o positivamente según sus características convivenciales, las cuáles se adquieren a través de la experiencia de vida de cada uno de ellos y sobre la cual hay influencia de factores externos e internos a la institución, según estas

características dentro del grupo de estudiantes en general se pueden establecer los líderes estudiantiles y las formas como afectan a las instituciones educativas.

Estudiantes que influyen negativamente: Generalmente pertenecen a familias disfuncionales de escasos recursos y en general los padres no muestran preocupación ni por la formación de sus hijos ni por las opiniones de los docentes. Estas familias también se caracterizan por las carencias afectivas y por la presencia de constantes problemas. El desempeño académico de los estudiantes es muy regular, no cumplen las normas establecidas, en su contexto vivencian vicios, pobreza y delincuencia, intimidan a los compañeros, a partir del uso de la fuerza imponen sus ideas, son agresivos e intolerantes, reciben mal ejemplo de sus padres.

Estudiantes que influyen positivamente: Son personas con capacidad de solucionar conflictos usando el diálogo como herramienta principal, respetan las individualidades de los integrantes de la comunidad educativa, en ellos se evidencian valores como respeto, responsabilidad, alta autoestima. Sus padres como cabezas de la familia educan con el ejemplo en la solución de los diferentes problemas que se presentan.

Liderazgo estudiantil: Capacidad que tiene algunos estudiantes cuando buscan el apoyo de la mayoría, es evidente que hay líderes positivos y líderes negativos, es importante que las instituciones apoyen los líderes que influyen positivamente a los demás compañeros. En general son estudiantes muy elocuentes, buenos oradores y expositores que influyen al grupo de estudiantes afectando la convivencia de manera positiva o negativa, se distinguen dos tipos de liderazgo:

Líderes positivos: Éste tipo de líderes colabora con los docentes en el ejercicio de la buena convivencia y son buenos mediadores en la solución de conflictos. Éste tipo de liderazgo en algunas ocasiones se ve opacado por el círculo social escolar al cual no se pertenece. Hay ausencia de líderes positivos ya que se evidencia la falta de participación, falta de apoyo, falta de preparación, no hay compromiso con los problemas externos de la comunidad ni con los deberes ni derechos de los compañeros integrantes de la institución.

Líderes negativos: Debe existir preocupación por parte del Comité de convivencia sobre los casos de transformación de éste liderazgo negativo a un buen liderazgo debido a que los líderes negativos dañan las actividades y procesos, influyen negativamente, lideran robos y generan malos ejemplos en los compañeros más pequeños.

- **Profesores**

La mayoría de los profesores ejercen el rol de líderes debido a las actividades que desarrollan como profesionales en la institución. De acuerdo a la manera como ejercen el liderazgo y a las características del mismo se puede establecer cómo influye en la convivencia del contexto escolar.

Profesores que influyen negativamente: Muestran falta de entrega, colaboración e iniciativa, son personas de carácter fuerte, que no aceptan reclamos, ni sugerencias.

Profesores que influyen positivamente: Personas que asumen el rol de líderes escuchando a los estudiantes y a los compañeros. A partir de la práctica del diálogo proponen acuerdos en la

solución de los conflictos, manejan buenas relaciones interpersonales con todos los actores del contexto escolar.

- **Directivos docentes**

En ellos recae la responsabilidad de la convivencia del contexto escolar, solucionan los conflictos muy apegados a la norma. Los coordinadores muestran por lo general estar más integrados con los demás actores del contexto escolar, los rectores establecen una relación vertical y fría.

- **Problemas Convivenciales**

Situaciones y actos que afectan la convivencia, estos problemas se pueden clasificar en:

- **Malas relaciones entre los actores**

Las relaciones entre los diferentes integrantes del contexto escolar pueden influenciar negativamente en el ambiente si estas no se dan en buenos términos, se caracteriza como un problema convivencial las:

Malas relaciones entre docentes: Están afectadas por los malos comentarios. El chisme provoca desunión en el grupo de docentes y es mal ejemplo para los estudiantes.

Malas relaciones entre estudiantes: Las relaciones se ven afectadas por acciones vandálicas como robo, intimidación, rechazo y desacreditación, también se manifiesta la falta de tolerancia.

- Falta de preparación en resolución de conflictos,

La incapacidad en el manejo de conflictos por parte de los docentes y directivos llevan a generar en ocasiones comunicación autoritaria hacia los estudiantes. Los generados por el contexto familiar, la poca preocupación de padres de familia se ve en la ausencia de valores como la tolerancia, respeto, honestidad, compañerismo y responsabilidad. También la ausencia de amor lleva a los estudiantes a no tener metas ni ideales. Incumplimiento a la norma, ausencias, irrupción de clase, inasistencia.

- **Problemas en la organización**

La falta de organización conlleva a una mala transmisión de la información y esto genera contradicciones, además normas que no son claras.

- **Relaciones interpersonales**

Las relaciones afectan el ambiente generando un ambiente agradable o un ambiente desagradable, afectan con el mal ejemplo, afectan de manera negativa cuando se busca un bien personal, generan mal ambiente escolar conllevando a la falta de interés por sacar proyectos adelante. En las relaciones interpersonales se incluyen las distintas posibilidades que brinda la cercanía y la interacción entre los miembros de la comunidad educativa, para enunciar las distintas creencias que tiene el comité de convivencia es necesario diferenciar los actores de cada relación:

- **Profesores - Estudiantes:** Las relaciones son distantes, algunos llevan relaciones frías otros tienen buen trato basado en el respeto, algunas veces

dialogan, fijan acuerdos y ofrecen confianza y cercanía fuera del aula. En otros casos las relaciones se refieren exclusivamente a los asuntos académicos.

- **Profesores – Profesores:** En algunos casos se evidencia poca comunicación, poco interés en compartir, la relación se ve afectada por el mal ejemplo, la desconfianza, las críticas sobre el trabajo de unos y otros. Se evidencian manipulación, hipocresía, intolerancia, chisme. En otros casos se llevan buenas relaciones basadas en el respeto pero se evidencia poca confianza.

- **Profesores – Directivos:** La principal característica es la verticalidad, la relación es fría, hay un marcado manejo de la autoridad, falta de diálogo y concertación, el respeto está basado en el cargo. El Rector muestra tratos excluyentes, los coordinadores mantienen relaciones cordiales aunque reaccionan negativamente ante reclamos y sugerencias

- **Estudiantes – Estudiantes:** Pocos estudiantes dañan la convivencia, se evidencia irrespeto e irresponsabilidad, falta cumplimiento a las normas mínimas

a) Contexto social y familiar

- **Entorno del colegio**

Contexto distinto a la institución en el que interactúan los estudiantes

CATEGORÍA	PROPIEDADES	DIMENSIONES
CONTEXTO SOCIAL Y	A. Entorno	• Características

FAMILIAR	del colegio	
		<ul style="list-style-type: none"> Influencia en estudiantes
	B. Contexto familiar	<ul style="list-style-type: none"> Familias que afectan positivamente
		<ul style="list-style-type: none"> Familias que afectan negativamente
	C. Contexto político	<ul style="list-style-type: none"> Influencia de la tecnología
		<ul style="list-style-type: none"> Culturas juveniles
		<ul style="list-style-type: none"> Medios de comunicación

Las instituciones se encuentran rodeadas por barrios sobre poblados de estrato uno, dos y tres donde se percibe un ambiente de agresiones y vulnerabilidad, se evidencian comportamientos como robo, agresiones físicas y verbales.

- Influencias en los estudiantes afectan el interés por lo académico, centran su atención en las vivencias del entorno, de igual manera afecta la convivencia escolar pues el reflejo de la vida externa se pone en práctica al interior de la institución, es decir la historia de vida de los estudiantes afecta directamente la convivencia en la institución.

- **Contexto familiar**

El contexto familiar se puede convertir en la principal amenaza para la convivencia en la institución, pues el estudiante es el reflejo vivo de la familia, se ven dos tipos de influencia:

- **Familias que afectan positivamente:** se perciben pocos casos de familia que afectan positivamente el ambiente escolar, estas familias son buen ejemplo para los estudiantes porque evidencian la práctica de valores, muestran preocupación por los comportamientos académicos y convivenciales de sus hijos y se preocupan por estar presentes la mayor parte del tiempo en el proceso de formación de sus hijos.

- **Familias que afectan negativamente:** El ambiente es difícil, lo describen características como: maltrato, poco interés por los estudiantes, padres de familia que no apoyan los procesos de formación y toma de posición frente a los problemas de sus hijos, situación económica no estable, violencia intrafamiliar, familias disfuncionales, falta de autoridad, poca escolaridad, el reflejo de la vida externa afecta la convivencia escolar. Pocos padres de familia apoyan comportamientos en cuanto a procesos de formación de sus hijos, contexto complejo, la participación de la familia es poco positiva, dificulta la solución de conflictos, se debe mejorar el ambiente familiar por medio de participación en la escuela, reunión y consejo de padres, la familia se involucra en la institución desde el ejemplo porque la familia es contexto y es texto.

- **Contexto político**

La realidad del país y los desarrollos en las maneras de comunicación entre las personas a nivel mundial, afectan el ambiente escolar:

- Influencia de la tecnología, el internet, el chat son usados por los estudiantes de las instituciones y en muchos casos sin una correcta capacitación en su uso, lo que termina llevándolos a adquirir información que afecta negativamente sus formas de pensar.
- Culturas juveniles, las barras bravas, las emos, desordenes sexuales, los punk, son culturas que hacen parte de la realidad de los estudiantes, donde muchos de ellos no saben el trasfondo de estas culturas.
- Medios de comunicación, la información que proviene de los medios de comunicación es poco estudiada y analizada, cuya una preocupación es vender sin tener en cuenta que son los primeros formadores de anti-valores.

7.5.3. Estrategias de acción/ intervención

Proceso que se lleva en la institución para dar posibles soluciones a los conflictos que se vivencian en su interior.

Efectividad del proceso

Un proceso de convivencia efectivo es aquel que permanentemente debe reconstruirse, reformularse y reactualizarse. En la institución los procesos no son adecuados ni efectivos porque el proceso es generalizado y no se tiene en cuenta la comunidad. Para el tratamiento y resolución

de conflictos se sigue el debido proceso o conducto regular que es muy largo y desgastado, lo que lleva a la acumulación de faltas.

Cumplimiento del proceso

Los docentes y directivos cumplen el debido proceso, aunque algunos docentes no creen en él. Padres y estudiantes no cumplen el proceso. El proceso no se sigue porque no se conoce, el conducto regular no se sigue por falta de capacitación.

Aportes del comité de convivencia

Los aportes del comité de convivencia se relacionan con la realización de actividades que permiten mejorar la convivencia en la institución y hacer cumplir acuerdos.

CATEGORÍA	PROPIEDADES	DIMENSIONES
TRATAMIENTO Y RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS	A. Manual de	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboración
	B. Convivencia	<ul style="list-style-type: none"> • Influencia en lo escolar
	C. Capacidad para solucionar conflictos	<ul style="list-style-type: none"> • Personal idóneo
		<ul style="list-style-type: none"> • Personal poco idóneo
	D. Autoridad de docentes y directivos docentes	<ul style="list-style-type: none"> • Ejercida positivamente
		<ul style="list-style-type: none"> • Ejercida negativamente o Nula
		<ul style="list-style-type: none"> • Autoridad del comité de convivencia
	E. Toma de decisiones	<ul style="list-style-type: none"> • Tratamiento con el dialogo
		<ul style="list-style-type: none"> • Tratamiento reglamentario
		<ul style="list-style-type: none"> • Tratamiento con padres de familia
<ul style="list-style-type: none"> • Tratamiento indirecto 		

a) *Tratamiento y resolución de conflictos*

- **Manual de convivencia**

Documento que incluye toda la información referida a la institución, los derechos y deberes de todas las partes de la comunidad educativa así como la descripción de los debidos procesos que se deben llevar a cabo en las situaciones que se presentan

- Influencia del manual de convivencia, direcciona el comportamiento, por medio de éste los integrantes de la institución conocen el debido proceso, se usa como alternativa de defensa por parte de los estudiantes, poca apropiación por parte de los estudiantes, regula y organiza la convivencia, se ajusta a los problemas de la institución, no se tiene en cuenta, solo se usa para situaciones graves, en el comité de convivencia en algunas ocasiones no se tiene en cuenta, no se aplica, hay falta de claridad sobre las normas.

- Elaboración del manual de convivencia, elaboración democrática con tiempo suficiente, se escuchó a la comunidad, hubo cooperación pensando en regular la convivencia, tiene un sesgo político donde los actores no se sienten identificados ni representados.

- **Capacidad para solucionar conflictos**

Se considera que un profesional preparado en la solución de conflictos es aquel que goza de las siguientes características: capacidad de escucha y dialogo, ser tolerantes y respetuosos ser mediadores y permitir llegar acuerdos, a partir de esto se reconocen dos tipos de personal:

- Personal poco idóneo, no hay apoyo entre compañeros, se evidencia desanimo no se apoya al docente y la capacitación del personal es poca en la solución de conflictos, las relaciones entre docentes y directivos docentes no son buenas, la falta de claridad, equidad y confianza de algunas normas confunden las posibles acciones a tomar en la mediación de conflictos.
- Personal idóneo, la experiencia y calidad humana de parte de algunos docentes y directivos docentes les permiten dar solución a conflictos, gozan de capacitación en cuanto al tratamiento de situaciones sociales, el personal tiene el apoyo de la justicia leyes y normas.
- **Autoridad de docentes y directivos docentes**

Acciones referidas al ejercicio del poder y los hechos que pretenden el cumplimiento de deberes académicos y convivenciales.

• **Autoridad ejercida positivamente:** Está centrada en la solución de conflictos siguiendo los debidos procesos enseñando a los estudiantes para que den solución sin agresiones, el manejo de la autoridad influye según la experiencia, se puede ser mas asertivo y ecuánime. Ejercer autoridad de forma

clara y positiva se ajusta a parámetros de justicia y equidad. La autoridad sirve para orientar procesos y fortalecer valores que promueven el diálogo para llegar a acuerdos, siempre tiene que ser ejercida con respeto. Influye en los aprendizajes de los estudiantes, favorece la firmeza del aprendizaje, la intervención con autoridad debe dar fin a los conflictos.

- **Autoridad negativa o nula:** Afecta negativamente las relaciones entre docentes y estudiantes, promueve actitudes agresivas en los estudiantes, las malas decisiones por parte de docentes o directivos docentes conllevan a protección del Estado o traslados del docente de la institución, no favorece cuando es punitiva y se ejerce a partir de actos obligados

- **Posición del Comité de convivencia:** La autoridad debe ir dirigida a propiciar estrategias que ayuden en el mejoramiento de las relaciones de los integrantes de la comunidad y la formación de estudiantes, una estrategia fundamental es el seguimiento de casos. Juega un papel importante como asesor, el comité debe proponer y promover debates y actividades que ayuden en el mejoramiento de la convivencia

- **Toma de decisiones**

Las actuaciones del Comité de convivencia frente a situaciones que presentan dificultad en la convivencia se trabajan a partir de cuatro tipos de tratamientos:

- Tratamiento del dialogo, hay preocupación por el estudiante por medio de consejos se trata de llegar acuerdos, en el caso del no cumplimiento de los mismo se hacen remisiones a personal profesional, lo que no favorece al ambiente escolar, ya que los compromisos no se cumplen.

- Tratamiento con padres de familia, se invita al padre de familia como parte del proceso de su hijo para que conozca la situación convivencial y a partir de este conocimiento pueda acompañar al muchacho en el proceso de solución, si no se cumplen los compromisos hechos por los padres e hijo se remite el caso a personal profesional.

- Tratamiento reglamentario, se sigue el debido proceso, se recomiendan y aplican sanciones según el caso, los más graves se revisan y envían al Consejo directivo, para una posible suspensión o descolarización del estudiante.

- Tratamiento indirecto, asesora a docentes y personal directivo en la toma de decisiones en cuanto al tratamiento y solución de conflictos.

b) Valores, Actitudes y Habilidades

Actitudes, valores y habilidades que se deben fortalecer en los integrantes de la comunidad educativa, principalmente se pretenden desarrollar en docentes y estudiantes, también se mencionan las actitudes que dañan la convivencia.

CATEGORÍA	PROPIEDADES	DIMENSIONES
DESARROLLAR VALORES ACTITUDES Y HABILIDADES	A. ACTORES	<ul style="list-style-type: none"> • A fortalecer en los estudiantes
		<ul style="list-style-type: none"> • A fortalecer en los docentes

- Actores

Si se fortalecen por medio de capacitaciones, el dialogo y el asesoramiento una serie de valores actitudes y habilidades en los estudiantes y docentes se puede pensar en desarrollar un buen ambiente escolar.

- Valores, actitudes y habilidades a fortalecer en los estudiantes, calidez humana, amor a la institución y semejantes, respeto, honestidad, participación, escucha y diálogo.

- Valores, actitudes y habilidades a fortalecer en los docentes, calidez humana, amor a la institución, a la carrera y a los semejantes, capacidad de mediación en los conflictos, paciencia, escucha, equidad, compromiso, responsabilidad, ya que se evidencian comportamientos como: falta de autoridad, de gestión, de seguimiento y tolerancia, poca habilidad en el manejo de conflictos, docentes que no son objetivos, que les falta capacidad de escucha y que deberían desarrollar habilidades sociales y afectivas

Actitudes que dañan la convivencia

Intolerancia, hipocresía, envidia, falta de respeto interés, comunicación y normas claras, agresividad, orgullo, falta de dialogo, mala convivencia familiar, robo, violencia

7.5.4. Consecuencias

Disposiciones, realidades o ambientes que se derivan de las acciones ejercidas en el tratamiento de situaciones convivenciales

CATEGORÍA	PROPIEDADES	DIMENSIONES
CONSECUENCIAS DEL EJERCICIO DE LA CONVIVENCIA	A. ECONÓMICAS	<ul style="list-style-type: none"> • Daños a la planta física • Hurtos
	B. ESCOLARES	<ul style="list-style-type: none"> • Relaciones interpersonales • Ambiente escolar
	C. FAMILIARES	<ul style="list-style-type: none"> • Afectan positivamente • Afectan negativamente
	D. SOCIALES	<ul style="list-style-type: none"> • Mala imagen para la institución • Buena imagen para la institución

- **Económicas**

Daños a la planta física: Una de las manifestaciones más comunes por parte de los estudiantes cuando están en desacuerdo con las decisiones tomadas por las directivas de la institución es causar daños a las instalaciones.

Hurtos: Es una realidad que se vive entre los estudiantes de las instituciones, este acto se lleva a cabo en diferentes situaciones ya sea como acto de ejercer autoridad de los estudiantes mayores hacia los estudiantes de grados inferiores, entre compañeros de un mismo curso, entre estudiantes de diferentes cursos, hurtos de los elementos de la institución y casos muy graves se han presentado cuando estudiantes de la institución han involucrado a personas ajenas para que realicen estos actos a docentes, directivos y estudiantes .

- **Escolares**

Relaciones interpersonales: De las buenas relaciones y del entendimiento depende el éxito de todas las actividades propuestas o el fracaso de cualquier institución

- **Ambiente escolar:**

Buen ambiente escolar: La buena convivencia produce seguridad, deseo de enseñar y de aprender, da sentido de pertenencia y pasión por lo que se hace. Posibilita el éxito en las actividades, se constituye en la base para obtener mejores trabajos y obtener mejores resultados, marca los procesos que se llevan dentro del aula, generalmente se alcanzan los logros académicos propuestos. El buen ambiente escolar se caracteriza por la armonía entre las partes, el

aprendizaje, el diálogo, la tolerancia, avances académicos, fortalecimiento en los procesos de formación.

Mal ambiente escolar: La realidad que genera un mal ambiente escolar se caracteriza por la impotencia, angustia, falta de motivación, falta de apoyo, daños al mobiliario, estereotipos y mala fama a la institución, afecta las demás actividades de manera negativa.

- **Familiares**

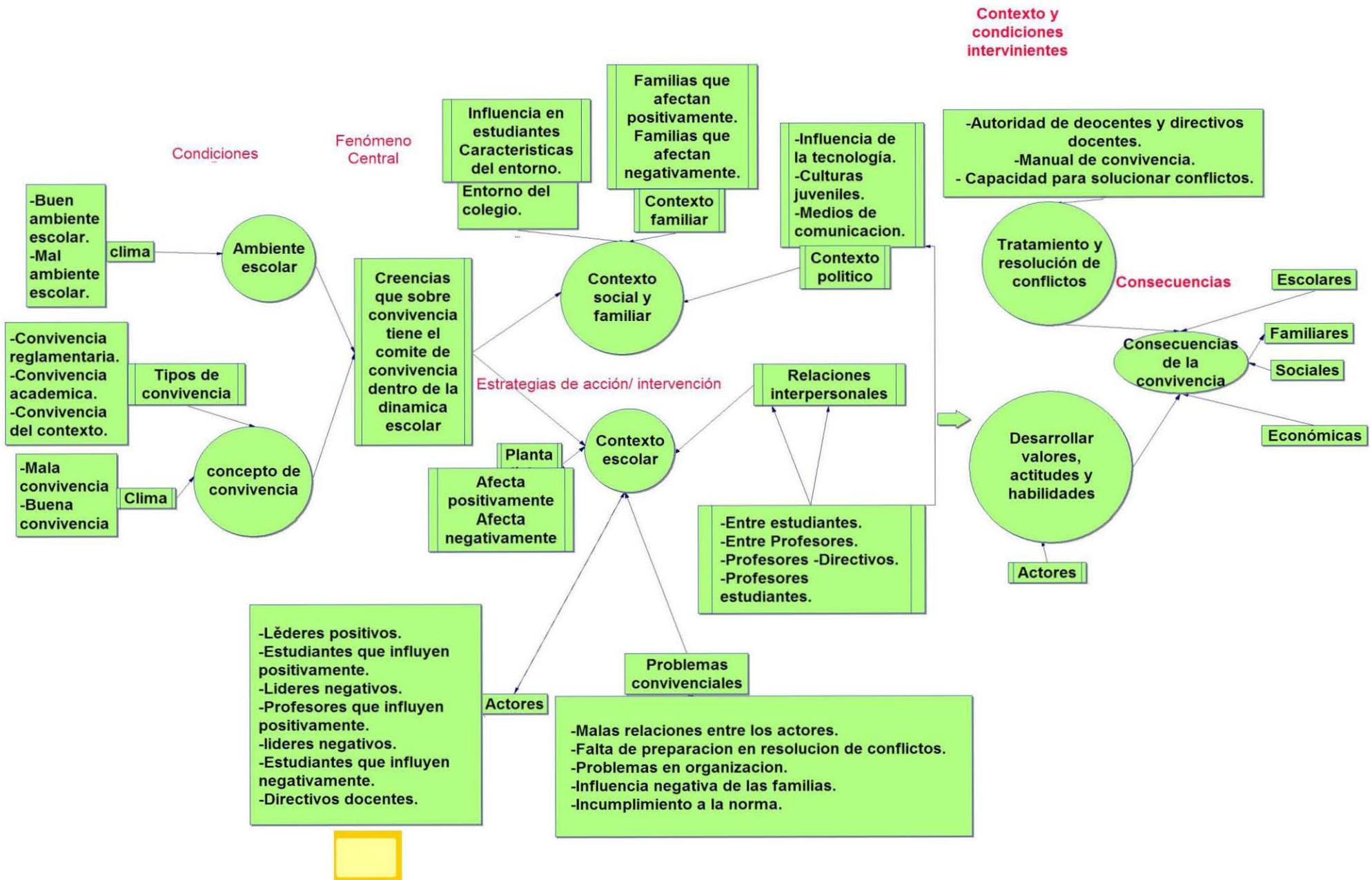
Afectan positivamente: Un buen ambiente familiar incide en un buen ambiente en las instituciones, está directamente relacionado con el avance académico y el fortalecimiento de procesos de formación para estudiantes.

Afectan negativamente: Un mal ambiente a nivel familiar hace que los intereses de los estudiantes se centren en otro tipo de actividades diferentes a las académicas, sociales y culturales

- **Sociales**

Mala imagen para la institución: Es muy común generar una identidad en los estudiantes de las instituciones, es muy común crear estereotipos que afectan a los actores, a las partes y a la institución.

Buena imagen para la institución: Desde la institución se proponen actividades que involucran estudiantes, familias y la comunidad en general que generan enriquecimiento académico y cultural.



8. DISCUSIÓN

Las creencias y la convivencia, dos fenómenos que tradicionalmente han sido estudiados de forma separada, se relacionan en el marco de este estudio, situación poco común en la investigación educativa. Este estudio trata de construir a partir de los datos y con el uso de la teoría fundada una teoría sustantiva que develara las creencias de estudiantes, docentes y directivos docentes en tres colegios públicos de Bogotá. Los hallazgos identificados luego de codificar y construir la teoría sustantiva alrededor de las creencias sobre la convivencia facilitan la contrastación con el marco conceptual estructurado con anterioridad.

La cultura escolar acode con Larroyo (1966: 4) presenta entre sus componentes no solo las costumbre, mitos, sino también las creencias de los miembros de un colectivo, situación que se evidencia al auscultar sobre sus actuaciones y actitudes de las comunidades en estudio, sus creencias conforman una cultura particular, una manera de ver las situaciones, los conflictos, entre las cuales existen diferencias incluso entre los miembros y estamentos de una misma institución.

Según las creencias de los actores sobre las situaciones convivenciales que se analizaron y se concretaron en teoría sustantiva, obedecen a las pautas que han sido transmitidas en sus hogares, por personas mayores, o grupos con las que se relacionan cuando están en procesos de desarrollo y crecimiento, es decir la familia y el contexto sociocultural juegan un rol trascendental en la formación y en la adopción de actitudes y valores que se reflejan en el abordaje y actuación en el ejercicio de la convivencia.

En la investigación se observó que los miembros de un colegio al llegar éste sufre una especie de enculturación, (Camillero y Vinsonneau, 1996), puesto que al tratar de socializarse se apropian de la cultura del colegio donde llegan, captando y haciendo parte de ideas, pensamientos y sentimientos. De esta manera lo que pretendería el colectivo acorde con Bruner (1998) sería el alcance de unos modos de actuar que fuesen satisfactorios para la comunidad a la que se pertenece, dichas guías potenciales deben convertirse en conductas para convivir. De esta manera, acorde con Guarro (2002:68) la cultura escolar sería el reflejo de lo que en las instituciones se vive, producto de lo que se ha enseñado y aprendido en este o en otros contextos.

Dentro del prototipo de cultura que se encontraron, se evidenció que la población no es homogénea, muchos de los miembros de la comunidad se han acercado a una cultura a la que no pertenecían lo que origina incompreensión, sesgos e incluso actitud de rechazo.

En cuanto al relativismo cultural se evidencia fosilización pues algunos comportamientos culturales que no son benéficos para el ejercicio de la convivencia.

Algunos miembros de la comunidad se encuentran en una posición de interculturalismo puesto que acorde con Amani, (1994) citado por Besalu (2001: 30-31) proponen para la solución de conflictos el diálogo, el encuentro con el otro, el respeto por la diferencia, por las creencias propias de otras culturas y tratar de armonizarlas con la propia.

Por otra parte, la investigación deja ver que los actores creen que en muchas ocasiones una cultura dominante impulsa a abandonar las creencias de una cultura minoritaria, invitando así a una asimilación de una cultura ajena que por supuesto tiene unas costumbres y hábitos

diferentes. En otras ocasiones también se cree que no hay un reconocimiento de las creencias de las minorías generando una segregación que se evidencia entre docentes y directivos con respecto a los estudiantes; por otro lado otras creencias de los actores abogan por la igualdad de derechos y deberes proponiendo la integración de creencias.

La concepción de cultura escolar que aporta Rubiano (2006) comprende además de los explícitos, los implícitos de gran importancia en las dinámicas escolares puesto que comprenden elementos relevantes como creencias, percepciones, concepciones de los docentes, estudiantes y directivos docentes.

Al hablar de cultura escolar, se evidencian situaciones de tensión al generarse contrastes y reacciones en la construcción de significados, debido al cruce de culturas que se realizan en la dinámica escolar, analizadas por Pérez (1998).

En el ambiente escolar, los significados y las representaciones que hacen parte de las creencias son los factores que orientan los intercambios personales y vinculan a sus miembros con la institución y la sociedad.

Un elemento que según Coronel (1993) citado por Posada (1999) fortalece y garantiza que se conserven las creencias en la escuela, es el currículo oculto, que corresponde al currículo implícito, el que no se discute pero que genera una formación ideológica de valores, actitudes y actuaciones de la comunidad educativa.

Los actores estudiados, tiene la creencia que pertenecer a una cultura es configurarla y hacerla realidad, la cultura se transmite a través de la enseñanza y es necesaria para vivir en sociedad.

La cultura escolar a la que se refieren los actores está estrechamente relacionada con los miembros de la comunidad educativa al igual que al contexto social al que pertenece la institución, proporcionando una identidad institucional con rasgos que las haría diferente a otras instituciones del barrio o la localidad, sin embargo como se evidencio en el estudio algunas instituciones educativas aunque estaban separadas por localidades, se encontraron que comparten similitudes culturales. En la cultura escolar es apenas lógico que se presenten divergencias, dificultades, conflictos entre sus miembros, por esto los problemas de convivencia que se presentan, han presentado diversas formas y orígenes de acuerdo a las creencias de los diferentes actores, pasando a ser agresiones, desobediencia a la norma y en ocasiones delitos.

Los actores investigados creen que la convivencia dinamiza el ambiente escolar, puesto que supone vivir juntos al mismo tiempo y en el mismo lugar que otros y pone en juego la cultura de procedencia de los miembros de una comunidad educativa con una cultura escolar.

La investigación evidencia que procesos como la democratización de la convivencia que consiste entre otras cosas en la construcción colectiva de normas, se ve truncado por las creencias sobre autoritarismo y procedimientos que desencadenan en sentimientos y actitudes que no favorecen una sana convivencia.

Acorde con Ianni, (2002) se encontró entre las creencias de los actores que la convivencia favorece los aprendizajes, hay ambientes propicios para el aprendizaje y ambientes que no lo favorecen. Acorde con el mismo autor y la creencia de los actores se deduce que la convivencia se aprende a través de la experiencia logrando cambios duraderos, es un proceso interminable y enseña actitudes, valores entre otros.

Martínez (2001) describe situaciones conflictivas como las agresiones, interrupción en las aulas, indisciplina (conflictos entre profesorado y alumnado), maltrato entre compañeros, vandalismo y daños materiales, violencia física, conflictos, que se asemejan a las expuestas por los actores del estudio.

De acuerdo con Villoro (1982) en la investigación se encontró que efectivamente en los actores hay enunciados que se dan por verdaderos o hechos por existentes, pero no siempre coinciden en sus apreciaciones siendo generadores de conflictos.

De la misma manera se evidenció que los comportamientos de los actores están acordes con sus pensamientos y creencias, tal como afirma Ortega (1989).

9. CONCLUSIONES

El presente proyecto fue desarrollado como trabajo final de investigación dentro del programa de Maestría en Educación ofrecido por la Universidad Javeriana, de él se despliega una serie de etapas propias del proceso de estudio hasta llegar al trabajo de campo. En el cual se pretendió explicitar e identificar las principales creencias de los distintos actores y su afectación sobre el ejercicio de la convivencia escolar.

Este proyecto fue diseñado sobre una investigación de carácter cualitativo, apoyándose en la etnografía como estrategia inicial y en la observación participante como táctica para la recolección de datos que sirvieron de guía para profundizar y continuar la investigación y como insumo en la elaboración de otros instrumentos: la entrevista a directivos, encuesta a comité de convivencia, grupos de discusión de estudiantes y entrevista a docentes.

Se tomo en consideración principalmente como punto de partida de la investigación el hecho de que en varias instituciones públicas de educación se evidencian numerosos episodios donde no permitían el desarrollo de una convivencia escolar que directamente ejercía un marcado efecto sobre la permanencia, rendimiento académico y fracaso escolar de los estudiantes; al igual que sobre la cultura escolar, calidad de la educación, y en general la adecuada y plena vivencia de una cultura ciudadana. Lo que nos llevo a pensar en la generación de una teoría que permitiera hablar de las creencias de los diferentes actores de las instituciones educativas en cuanto a convivencia.

Entonces nuestro trabajo de campo se centro en comprender y disponer positivamente las diversas creencias de los actores que coexisten en dichas instituciones educativas; así se determinó como primer instrumento de recolección de información dentro del enfoque investigación etnográfica, la técnica de observación participante; con la cual se pretendió captar los comportamientos y percepciones de los distintos actores.

El ejercicio de observación participante como técnica en el desarrollo de la presente investigación, ha permitido entrever algunas de las diversas vicisitudes y características comportamentales que tienen lugar en algunas instituciones educativas del sector público; permitiendo a la vez, evidenciar comportamientos y detectar y deducir imaginarios, percepciones o creencias de estudiantes docentes y directivos en el marco de cada rol.

Los objetivos inicialmente propuestos en esta investigación recibieron ajustes en el desarrollo de la misma, lo que permitió profundizar en conceptos y a la vez, comprender mejor el fenómeno de las creencias en los diferentes actores.

Se ha evidenciado que los actores reconocen contar con instalaciones adecuadas y bien dotadas que facilitan la convivencia, y que en su interior hay ambiente cálidos, que en ocasiones se tornan hostiles, por la presencia de problemas como el robo, las vulgaridades el maltrato entre pares a través de agresiones verbales o físicas que degradan el sano ejercicio de la convivencia.

Desde el trabajo de la observación participante y la aplicación de encuestas y entrevistas se puede concluir que existe la percepción y actitud de que cada estudiante debe resolver los problemas con compañeros por su propia cuenta; sumado a ello, se cree que algunos hechos o acontecimientos tienen poca importancia para ser tratados y por apatía o por evitarse problemas se ve la escasa intervención de docentes y directivos docentes en el proceso de tratamiento y resolución de conflictos.

A partir de la información obtenida en la observación participante se comprendió y considero que la teoría fundada era la metodología que más se acomodaba al análisis de los datos obtenidos y la teoría sustantiva encontrada dio pie a que se conocieran en detalle las características de las creencias que afectan positiva o negativamente la convivencia escolar.

Bajo el marco de esta investigación, y desde este análisis de referencia quedó abierto el campo para continuar aplicando otros instrumentos programados como la entrevista individual a directivos docentes, la entrevista y discusión entre grupos focales de estudiantes, entrevistas a docentes y las encuestas a Comité de Convivencia, como técnicas investigativas que pudieran indagar más en profundidad y en la complejidad del fenómeno, para ampliar, dar cuenta más precisa y determinar ampliamente la veracidad de la hipótesis respecto a la relación entre creencias y comportamientos de los sujetos el ejercicio de la convivencia escolar.

Al adelantar la aplicación de instrumentos y su respectivo análisis bajo el enfoque de la teoría fundada, que sufrió algunas variaciones puesto que los datos fueron recogidos durante algunas sesiones y no se volvió a satisfacer el muestreo teórico, se construyeron teorías

sustantivas por capítulos respecto al objeto investigado. en el estudio se parte de un marco de referencia conceptual y metodológico correspondiente a la creencias que sobre la convivencia escolar que tienen docentes, estudiante y directivos docentes de tres instituciones educativas de carácter público . Esto ha permitido organizar las conclusiones en tres aspectos:

a) Hallazgos

Por tratarse de una teoría sustantiva los principales hallazgos de ésta han sido organizados en forma de tesis que corresponde a las creencias de cada uno de los actores analizados.

Las características de los actores, la manera como asuman el aprendizaje de la convivencia, y la autoridad y responsabilidad docente, son causas determinantes de sus actitudes y comportamientos en la escuela.

En el ejercicio de la convivencia las condiciones del entorno determinan las acciones e influyen la aplicación de estrategias.

Una armónica convivencia escolar depende del tratamiento y resolución de conflictos y de las estrategias para alcanzar su mejoramiento.

Dentro del ejercicio de la convivencia, el ambiente escolar y sus efectos evidentes son el resultado de la aplicación de estrategias de acción.

Las experiencias académicas, sociales y en especial las que se adquiere en las prácticas educativas son la causa de las formas de actuar del docente frente al ejercicio de la convivencia escolar.

El contexto interno de la escuela, su planta física, el tipo de actores intervinientes y los problemas convivenciales que se producen dentro de ella afectan el ejercicio de la convivencia escolar.

Los docentes y directivos son los directamente responsables del ejercicio de la convivencia escolar, ellos deben asumir la responsabilidad de formar, mediar y solucionar los diferentes tipos de problemas convivenciales, para esto último la intervención del docente y directivo docente debe darse en dos momentos, de forma inmediata ante la aparición del conflicto y a largo plazo como medida de prevención.

Las consecuencias que se derivan del ejercicio de la convivencia escolar inciden directamente en los actores y sus relaciones, y se transmiten a nivel social e institucional.

La responsabilidad de la convivencia en la escuela y las características de los estudiantes son componentes fundamentales para los ellos en la construcción del concepto de convivencia.

Para los estudiantes, los aspectos que influyen en la convivencia se relacionan con la planta física y la problemática social en la que se encuentran inmersos.

El personal competente para abordarlos, las actitudes y valores a formar para disminuir los conflictos y el manejo que se le da al manual de convivencia son aspectos fundamentales para los estudiantes en el proceso de solución de conflictos.

Los conflictos escolares que se presentan, la toma de decisiones de los estudiantes y las relaciones interpersonales que existen son para los estudiantes las principales consecuencias de la convivencia.

El ejercicio de la convivencia escolar como consecuencia afectan las relaciones interpersonales del contexto familiar y social en el que se encuentra la institución.

Las creencias que tienen los diferentes actores en cuanto a los conceptos de convivencia y ambiente escolar generan y caracterizan la cultura escolar.

La solución de conflictos debe caracterizarse por el dialogo, el saber escuchar, la tolerancia y el respeto a los demás, además que estas deben ser las habilidades a desarrollar en los miembros de la institución.

El contexto familiar como social en el que se encuentra la institución educativa afecta la convivencia de la cultura escolar.

b) Limitaciones

Poca disponibilidad de los docentes para participar de grupos de discusión, se debió realizar entrevistas individuales.

Percepción del docente y directivo docente de estar siendo evaluado en el momento de la realización de las entrevistas.

Se debió realizar una adaptación de la teoría fundada ya que no se cumple con el muestreo teórico de forma rigurosa.

Poca profundidad en las respuestas de la encuesta a comité de convivencia, se debió realizar nuevas recolecciones de datos.

El alcance del estudio es sustantivo, se limita a la población de tres instituciones educativas distritales.

c) Aportes y recomendaciones

Un marco de referencia que facilita la comprensión de los saberes educativos.

Genera un aporte significativo para el emprendimiento de estudios posteriores relacionados con la convivencia y/o la cultura escolar.

Disponer positivamente las creencias acerca de la convivencia de los actores miembros de la comunidad educativa.

Estudiar las creencias de los diversos actores de las instituciones para disponerlas adecuadamente.

Superar los inconvenientes que generan las creencias al desarrollar prejuicios, decisiones inadecuadas, gestión inoportuna o actuaciones equivocadas.

Las proyecciones le apuntan a la disposición responsable y adecuada de las creencias lo que permitiría mejoramiento de la convivencia escolar, como factor relevante en el desarrollo de las otras actividades de carácter académico.

A partir de las creencias explicitadas es posible adelantar un plan de acción para la atención a estas, la vinculación de la familia y demás problemas convivenciales.

10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abelson, R. (1979). Differences between belief systems and knowledge systems. *Cognitive Science*, 3, 355-366.

Aguila, Z. (1997). *Disciplina para la escuela o escuela para la disciplina*. Repasta de educación. Santiago, Chile (238)

Alexander, P. Y Dochy, F. J. R. C. (1995). Conceptions of knowledge and beliefs: A comparison across varying cultural and educational communities, *American Educational Research Journal*, 32, 413-442.

Ashenden, Blackburn, Hannan y White, (1998). En Guarro A (2002). *Currículo y democracia: por un cambio de la cultura escolar*. Barcelona, editorial Octaedro. S.l

Avellaneda A. *et al* (2001) *Notas sobre comunidad educativa y cotidianidad escolar*. Programa de fortalecimiento de la capacidad científica en educación básica y media. Universidad Nacional de Colombia. RED. Bogotá.

Ávila R. (S/F) La cultura escolar, una enorme cantera de investigación. Universidad Pedagógica nacional Bogotá. Red académica

Beattie, M. (2001): "Narratives of professional learning: becoming a teacher and learning to teach". Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, (AERA). New Orleans, LA.

Besalú,X. (2001) diversidad cultura y educación. Madrid .Síntesis Educacion. .

Bolívar, A. (1996). Cultura escolar y cambio curricular. *Bordón*, 48 (2).

Borja. J. (2003). La ciudad conquistada. Madrid :Alianza editorial

Boyer y Luengo (2001), *La convivencia y la disciplina en los centros escolares*. Madrid, Federación de Enseñanza de CC.OO.

Bruner (1998) En Gimeno Sacristán, Pérez A, Ángel I. (1999), comprender y transformar la enseñanza., ediciones Morata. Madrid, Colectivo Amani, (1994)

Brusilovsky S y Cabrera M. E. (2005). *Cultura Escolar en Educación Me dia para Adultos. Una Tipología de sus Orientaciones*. Revista Convergencia, Nº. 38, mayo-agosto. UAEM, México.

Cabezudo, A (S.F.). Estratégias educativas en la Ciudad. Recuperado el 18 de Octubre de 2008 de [http:// www.cabezudo.com](http://www.cabezudo.com)

Calderhead, J. & Robson, M. (1991). Images of teaching: student teachers' early conceptions of classroom practice, *Teaching and Teacher Education*, 7, 1-8.

Camilleri citado por Monclús A. (2004). Educación y cruce de culturas. Fondo de Cultura Económica, México.

Camilloni, A. (2007). Los profesores y el saber didáctico. Buenos Aires. Paidós.

Carr y Kemmis, (1986). Teoría crítica de la enseñanza : La investigación acción en la investigación del profesorado. Barcelona. Editorial Morata.

Castillo. A. Creencias Y Expectativas De La Disciplina En Educadores Y Alumnos De Un Colegio Suburbano De David, Panamá. Programa De Maestría En Psicopedagogía Plan Del Proyecto De Graduación. Panamá.

Clandinin, D. J. & Connelly, F. M. (1987): Teachers' personal knowledge: What counts as personal in the studies of the personal , *Journal of Curriculum Studies*, 19, 487-500.

Coffey, A. Y Atkinson, P. (2003). Encontrar el sentido de los datos cualitativos. Universidad de Antioquia.

De Vicente, P. S. (2004). Profesor (creencias y teorías implícitas del). En Salvador, F. Rodríguez J. L. & Bolívar A (Dir.). *Diccionario Enciclopédico de Didáctica. Volumen II.* Málaga, Ediciones Aljibe, pp. 432-434.

Decreto 1860 del Ministerio de Educación (1994), Ley General de Educación (1994), Ministerio de Educación Nacional, República de Colombia.

Delors, J. y otros (1996), *La educación encierra un tesoro*, Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, París, UNESCO.

Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos*. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo. Barcelona, Paidós

Ennis, C. D., Cothram, D. J. Y Loftus, S. J. (1997). The influence of teachers' educational beliefs on their knowledge organization, *Journal of Research and Development Education*, 30, 73-86.

Estepa, P. (2000). Los procesos de cambio y las preocupaciones del profesorado. Análisis de un caso, *Revista Fuentes*, 2 (1). En <http://cica.es/rev/fuentes/mum2/tema1.html>.

Fernández, I. (1999), *Prevención de la violencia y resolución de conflictos*. El clima escolar como factor de calidad, Madrid, Narcea.

Gairín J. (2000) *Cambio de cultura y organizaciones que aprenden*. Revista Educar Nº 27. Universidad Autónoma de Barcelona. Departamento de Pedagogía Aplicada.

Gálvez A.M. (2007) *Cultura Escolar: Preferencias de los jóvenes entre 4to y 9no grado y sus interacciones con los miembros de la comunidad educativa en instituciones privadas*. Centro de Estimulación Integral – *Revista Pensamiento Psicológico*, Vol. 3, N°9 Cali (Colombia)

García C y Estebaranz A. (1999) *Cultura escolar y cultura profesional: los dilemas del cambio*. REVISTA Educar Nº 24 Universidad de Sevilla.

García, Pulido y Montes (1993). En Bexalú, (2001) diversidad cultura y educación

Gotzens C, Castelló A, Genovard C, Badía M.(2003), Percepciones de profesores y alumnos de e.s.o. sobre la disciplina en el aula, Revista Psicothema, Universidad de Oviedo, España.

Guarro A (2002). Currículo y democracia: por un cambio de la cultura escolar. Barcelona, editorial Octaedro. S.I.

Holt-Reynolds, D. (1992). Personal history-based beliefs as relevant prior knowledge in course work. American Educational Research Journal, 29, 325-349.

Huergo, J. y Martínez M.B. (1999). Cultura escolar, cultura mediática/ intersecciones. Universidad Pedagógica Nacional. CACE. Bogotá.

Jengich, A. (2001). ¿Qué pienso sobre lo que vivo en el aula?, San Jose : CR : EUNA.

Kagan, D. M. (1990). Ways of evaluating teacher cognition: Inferences concerning the Goldilocks principle. Review of Educational Research, 60, 419-469.

Kagan, D. M. (1992). Professional growth among preservice and beginning teachers. Review of Educational Research, 62, 129-169.

Kennedy, M. (1997). Defining an ideal teacher education program. Washington,D.C. Citado por

CAMILLONI, Alicia (2007). Los profesores y el saber didáctico. Buenos Aires. Paidós

Kroeber y Kluckholm (1952). Culture: A critical review of concepts and definitions. New York.

Vintage Books. En Aguirre Batzan A. (1993) Diccionario temático de antropología. Boixareu.

Lanni, N, (2002), Foro Subregional, sobre Convivencia Escolar y Calidad Educativa convocado por el Ministerio de Educación de Chile y la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Chile, 7,8 y 9 de octubre de 2002.

Larroyo, F (1966: 4) Fundamentos de la educación. UNESCO, Buenos Aires. Editorial Eudeba,.

Leinhardt, G. (1988): Situated knowledge and expertise in teaching. En Calderhead. J. (Ed.). Teachers' Professional Learning. London, Falmer Press, pp. 35-51.

Ley General de Educación (1994), Ministerio de Educación Nacional, República de Colombia.

Lozano, J.I.(2007). La disciplina en la escuela secundaria: significados de alumnos en riesgo de exclusión, *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"* Instituto de Investigación en Educación, Universidad de Costa Rica. Costa Rica.

Magendzo A. y Donoso P. (1992). Diseño curricular problematizador en la enseñanza de los derechos humanos. PIIE. Santiago de Chile.

Malgesini y Giménez, (1997). Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad . Madrid. La cueva del oso.

Martinez, C. Hernandez, I. Torres, A.(2006). Percepción de la violencia escolar por parte de las personas responsables de la dirección de los centros de enseñanza de Alicante. un estudio cualitativo. Rev Esp Salud Pública N.º 4 - Julio-Agosto Universidad Miguel Hernández. San Juan de Alicante. España.

Martínez, V. Pérez, O. (2001), *Convivencia escolar problemas y soluciones*, Revista complutense de Educación 12(1).

Martínez-Otero (2003). Cultura escolar y mejora de la educación. Mesa: *Educación, algo más que instruir*. Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid.

Maxson, M. Y Sindelar, R. (1998). Images revisited: examining preservice teachers' ideas about teaching. *Teacher Education Quarterly*, 25, 5-26.

McDiarmid, G. (1990). Challenging prospective teachers' beliefs during early field experience: a quixotic undertaking, *Journal of Teacher Education*, 41, 12-20.

Miles y Huberman (1994). *Qualitative data analysis: ácidos nucléicos expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Ministerio de educación nacional, (2006). *Política educativa para la formación escolar en la convivencia*.

Mockus, A. (2004). *Armonizar ley, moral y cultura. Resultados del gobierno (1995-1997)*. [http:// www.ladb.org/sds/doc/2104spa.pdf](http://www.ladb.org/sds/doc/2104spa.pdf)

Monclús A. (2004). *Educación y cruce de culturas*. Fondo de Cultura Económica, México.

Moore C. (1986), *El proceso de mediación*, Barcelona, Granica.

Muñoz, M.J. Saavedra, E. Villata, M. (2007). Percepciones y significados sobre la convivencia y violencia escolar de estudiantes de cuarto medio de un liceo municipal de Chile. *Revista de*

Pedagogía, Vol. 28, Nº 82. Mayo-Agosto Escuela de Educación. Universidad Central de Venezuela. Caracas.

Obregón, J. Estrategias pedagógicas del Plan de Desarrollo Bogotá para vivir todos del mismo lado. (2001-2003).

Ortega R y Colaboradores, (1999), *La Convivencia Escolar: qué es y cómo abordarla*, Programa Educativo de Prevención de Maltrato entre compañeros y compañeras, Andalucía, Consejería de Educación y Ciencia.

Ortega y Gasset, J. Ideas y creencias; en *Obras Completas*, Vol. V, Ed. Revista de Occidente, México.

Ortega, R. (1989). Algunas teorías para la comprensión de los fenómenos interactivos en el aula. *Investigación en la escuela*.

Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62, 307-332.

Pello Eyerbe P. (2000). *Educación a Todos: Una Mirada desde la escuela multicultural*. En *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 4 (1), Universidad del País Vasco.

Pérez Gómez, (2000) *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid. Editorial Morata.

Plaza F. (1996), *La disciplina escolar o el arte de la convivencia*, Málaga, Ediciones Aljibe.

Política de Convivencia Escolar (2002), Ministerio de Educación República de Chile.

Política Educativa para la Formación Escolar en la Convivencia, República de Colombia.

Popper, K. (2002). *La miseria del historicismo*, Madrid Alianza.

Posada J. (1999). *Notas sobre comunidad educativa y cotidianidad escolar*. Capítulo Notas sobre comunidad educativa. Programa de fortalecimiento de la capacidad científica en educación básica y media. Universidad Nacional de Colombia. RED. Bogotá.

Rajadell, N. (2004). *Actitud*. En Salvador, F. Rodríguez J. L. & Bolívar A (Dir.). *Diccionario Enciclopédico de Didáctica*. Volumen I. Málaga, Ediciones Aljibe, p. 34.

Raths, J. (2001). *Teachers beliefs and teaching beliefs*. *Early Childhood research and practice*, vol. 3 N° 1., primavera. Citado por CAMILLONI, Alicia (2007). *Los profesores y el saber didáctico*. Buenos aires. Paidós.

Rincón, M. (2006). *Cultura ciudadana, ciudadanía y trabajo social*. Universidad del valle, Grupo de investigación cultura ciudadana y convivencia

Rodríguez M. (s/f). *Éxito y fracaso escolar en contextos socioculturales interculturales: el reto de educar a estudiantes de diverso origen lingüístico y cultural*. Universidad Pablo de Olavide (Sevilla).

Rodríguez, V. (2007). *Concepciones del alumnado de educación secundaria obligatoria sobre la convivencia en los centros educativos*. *Revista de Educación*, 343. Mayo-agosto 2007, Universidad Autónoma de Madrid.

Rokeach, M. (1968). Beliefs, attitudes, and values: A theory of organization and change.

San Francisco, Jossey-Bass.

Royston, E. Diccionario de religiones. Fondo de cultura económica.

Rubiano E. (2006) Érase una vez en la escuela. Educar, Revista de educación. Secretaría de Educación, Gobierno del Estado de Jalisco.

Sola, M. (1999). El análisis de las creencias del profesorado como requisito de desarrollo profesional.

Soneira, A. (2006). Estrategias de investigación cualitativa. Barcelona. Gedisa.

Stenhouse I. (1997): Cultura y educación. Sevilla. Publicaciones. M.C.E.P. Kikiri, Cooperación educativa.

Strauss, A. y Corbin, J.(2002). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Universidad de Antioquia.

Stuart, J. S. Y Tatto, M. T. (2000). Designs for initial teacher preparation programs: an international view. International Journal of Educational Research, 33, 493-514.

Sús M, (2005), Convivencia o disciplina ¿Qué está pasando en la escuela?, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(027), 984-987.

Taylor E. (1871): Primitive culture. Researches in development of mitology, psicology, religión, lenguaje, art and customs. En Aguirre Batzan A. (1993) Diccionario temático de antropología. Booixareu.

Tenti Fanfani E. (2006). Culturas juveniles y cultura escolar. IV Congreso Nacional de Educación. Educar es el camino. México. Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación SNTE.

Torrego (2000), Mediación de conflictos en instituciones educativas, Madrid, Narcea.

Torrington y Weighman (1989). En García C. y Estebaranz A. (1999:)

Touraine, A. (1988) en Monclús A. (2004). Educación y cruce de culturas. Fondo de Cultura Económica, México.

Touraine, A. (1994). ¿ Qué es la democracia ?. Madrid :Temas de Hoy.

Vargas M. (2003). Materiales educativos: procesos y resultados. Coord. Bogotá GTZ,- convenio Andrés Bello.

Vega, M. & Isidro,A. (1997). Las creencias académico-sociales del profesor y sus efectos. Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado. Asociación Universitaria de formación del profesorado. Salamanca, España.

Villoro, L. (1986). Creer, saber, conocer. Bogotá, Siglo XXI.

Villoro, Luis (,1982). Creer, saber, conocer. México, SigloXXI.

Young, K. (1969). *Psicología Social de la Personalidad*. Buenos Aires. Editorial Paidós.

Zeichner, K. M. et al. (1987). Individual, institutional, and cultural influences on the development of teachers' craft knowledge. En Calderhead J. (Ed.) *Exploring Teachers' Thinking*. London, Cassell, pp. 21-59.

Zichner K. y Tabachnick, B. (1981) ¿Are the effects of university teacher education washed out by school experience?. *Journal of teacher education*, noviembre. Citado por Camilloni, A. (2007). *Los profesores y el saber didáctico*. Buenos Aires. Paidós.

11. ANEXOS

11.1 Ficha de Observación Participante

FICHA DE OBSERVACIÓN PARTICIPANTE

OBSERVACIÓN NÚMERO :		
INSTITUCIÓN :	OBSERVADOR :	
FECHA :		
HORA DE INICIO	HORA DE FINALIZACIÓN:	DURACIÓN :
LUGAR : (ESPACIO FÍSICO)		
MOMENTO Ó EVENTO : (ACTIVIDAD ESPECIFICA REALIZADA)		
ACTORES: (SUJETOS OBSERVADOS; CANTIDAD, EDAD, SEXO, SI ES NECESARIO CARACTERISTICAS FISICAS...)		
OBJETIVO : (QUE QUIERE OBSERVAR -SI LO SABE- EN QUE SE VA A CENTRAR)		
INSTRUMENTOS USADOS: (SI HACE USO DE GRABACIONES Y SU NÚMERO)		

ASPECTOS DE LA OBSERVACIÓN

1. ACCIONES COMUNICATIVAS

- a) Descripción del tipo de comunicación : verbal (jerga, argot), visual (gestos, ademanes), táctil, etc)

b) Tipo de saludos
<i>PERCEPCIÓN DEL OBSERVADOR (sentimientos, momentos de confusión, suposiciones, reflexiones teóricas, corazonadas, hipótesis, impacto de su presencia).</i>

2. OBJETOS O ARTEFACTOS
a) Objeto u artefacto de interrelación
b) Objeto de marcado interés
c) Usos del objeto o artefacto

PERCEPCIÓN DEL OBSERVADOR (sentimientos, momentos de confusión, suposiciones, reflexiones teóricas, corazonadas, hipótesis, impacto de su presencia)

3. SENTIMIENTOS

a) Emociones y sentimientos que se están expresando

b) Tipo de actores implicados y relaciones evidenciadas.

PERCEPCIÓN DEL OBSERVADOR (sentimientos, momentos de confusión, suposiciones, reflexiones teóricas, corazonadas, hipótesis, impacto de su presencia).

4. ROLES

a) Relaciones de poder

b) Liderazgo

c) Toma de decisiones

PERCEPCIÓN DEL OBSERVADOR (sentimientos, momentos de confusión, suposiciones, reflexiones teóricas, corazonadas, hipótesis, impacto de su presencia).

5. DINÁMICA CONVIVENCIAL

a) Actividad (donde lo hacen, características, descripción,, como esta organizada, secuencia o patrón de eventos)

b) Factores de Influencia (edad, sexo, ideología, nivel...)

c) Dinámica de los grupos (que hacen, como lo hacen, por que esta sucediendo, cuando ocurre, , con quien se relacionan para hacerlo)

d) Circunstancias donde se evidencian actitudes de apatía, pereza o aburrimiento

e) Deterioro, daños ó uso inadecuado de equipos, materiales o infraestructura

f) Actitudes y comportamientos frente al problema convivencial

PERCEPCIÓN DEL OBSERVADOR (sentimientos, momentos de confusión, suposiciones, reflexiones teóricas, corazonadas, hipótesis, impacto de su presencia)

6. MANIFESTACIONES CULTURALES

a) Presencia de subculturas urbanas

b) Descripción

c) Armonía ó antagonismos entre ellas

PERCEPCIÓN DEL OBSERVADOR (sentimientos, momentos de confusión, suposiciones, reflexiones teóricas, corazonadas, hipótesis, impacto de su presencia)

OBSERVACIONES GENERALES (ACERCA DEL PROCESO DE OBSERVACIÓN)

11.2 Ejemplo de matriz de análisis de observación participante

COLEGIO 1: JOSÉ FRANCISCO SOCARRAS								
ENTRADA Y SALIDA		CLASE		DESCANSO		ACTIVIDADES CULTURALES		
OBSERVADOR	INFORMANTE	OBSERVADOR	INFORMANTE	OBSERVADOR	INFORMANTE	OBSERVADOR	INFORMANTE	
1. Ambiente escolar	bullicio, algarabía y desorden.	Desorden, ambiente bueno en ocasiones roban.	Ameno, cálido, Cordial, afanoso, Bullicioso ; con episodios disruptivos (cuchicheo, uso de artefactos y llamados de atención).	Mixto. Depende de la clase, tipo de docente. En ocasiones es calmado y se trabaja. En otras es ruidoso y confuso.	Confuso, ruidoso, rápido. Se observa mucho movimiento, estudiantes corriendo, gritando, saltando, balones por el piso y el aire.	Es bueno, cada quien hace lo que le gusta. Conflictivo en espacios como la cooperativa y los patios los grandes se imponen adueñándose de los sitios. En ocasiones no hay	expectativa, correrías y en general emoción y alegría	ambiente chevere, participación de todos.
COLEGIO 2: ORLANDO HIGUITA ROJAS								
ENTRADA Y SALIDA		CLASE		DESCANSO		ACTIVIDADES CULTURALES		
OBSERVADOR	INFORMANTE	OBSERVADOR	INFORMANTE	OBSERVADOR	INFORMANTE	OBSERVADOR	INFORMANTE	
La entrada es más pasiva que la salida, pues los estudiantes ingresan al colegio después de almorzar, lo que minimiza los problemas. En la salida generalmente se presentan robos por personas ajenas al colegio.	En la entrada algunas veces se acuerdan peleas con los de la mañana y en la salida se pelean pandillas y nos roban.	El ambiente depende del docente que acompaña al grupo de estudiantes, generalmente es tranquilo.	Con algunos profesores se puede molestar y las clases son desordenadas, con otros sucede lo contrario.	Es ruidoso, en general es tranquilo.	En el descanso no se pelea, pero es ahí donde se acuerdan las peleas.	El ambiente depende de las personas que las organizan, por lo general son ordenadas, pasivas y participativas.	Algunas son aburridas y por eso los estudiantes hacen cosas diferentes, sin afectar la organización.	
COLEGIO 3: VIRGINIA LOPEZ DE PINEDA								
ENTRADA Y SALIDA		CLASE		DESCANSO		ACTIVIDADES CULTURALES		
OBSERVADOR	INFORMANTE	OBSERVADOR	INFORMANTE	OBSERVADOR	INFORMANTE	OBSERVADOR	INFORMANTE	
la entrada ambiente tranquilo, la salida ambiente peligroso y violento por lo general los viernes.	ambiente peligroso en la salida	amable y tenso en pocas ocasiones, al exterior del aula es ruidoso y tenso.	tranquilo por que esta el profesor	Ruidoso, amable con pocas situaciones de conflicto.	ruidoso y violento.	tenso	grosero de irrespeto y aburrido	

11.3 Formato de entrevista Directivos docentes

1. Ambiente escolar	¿Cómo cree que debe ser un ambiente escolar caracterizado por el buen ejercicio de la convivencia?
2. Concepto de convivencia	La convivencia pacífica es un rasgo fundamental dentro del enfoque de educación como derecho humano básico. Desde este punto de vista ¿Qué concepto le merece el aprendizaje de la convivencia?
3. Principales problemas	El mejoramiento de la convivencia escolar implica el reconocimiento de los problemas y conflictos

convivenciales	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuáles son los principales problemas convivenciales que se generan en la institución ? • ¿Por qué cree que ocurren estos y cómo se debe brindar una oportuna solución ?
4. Tratamiento y resolución de conflictos	<p>¿Cómo considera deben ser abordadas administrativamente y realizar seguimiento a la evolución de las situaciones que pueden generar problemas o conflictos convivenciales?</p> <p>En la actualidad ¿Cómo se lleva a cabo el tratamiento y solución de los diferentes y numerosos conflictos escolares? ¿cual cree debe ser su participación? ¿Cómo cree se deben mejorar los procesos de gestión del aula para fortalecer la interacción y cualificar la reacción de docentes y estudiantes ante un problema de disrupción en clases ?. ¿Cómo considera, se deben mejorar las habilidades de comunicación y resolución de conflictos de los estudiantes, profesores y directivos docentes? ¿En qué medida cree pueden aportar las llamadas Mesas de conciliación en la resolución pacífica de conflictos en la institución?</p>
5. Toma de decisiones	<p>Ante situaciones que rompen el armónico desarrollo de la convivencia escolar ¿cómo cree usted se debe actuar desde la dirección?</p>
6. Formación de recurso humano	<p>Promover la convivencia en la comunidad educativa y la solución pacífica de conflictos es una de las responsabilidades de la institución escolar. ¿Considera usted que existe el recurso humano formado para asumir de manera eficaz el manejo de los conflictos que se generan en la institución?</p>
7. Capacidad instalada	<p>¿Cuál cree deben ser las condiciones mínimas de seguridad que debe brindar la institución ante posibles situaciones graves de convivencia que se puedan suscitar en el entorno escolar ? ¿Cree usted que la planta física y en general los recursos disponibles afectan de alguna manera el ejercicio de la convivencia? ¿Cómo?</p>
8. Caracterización de los actores	<p>¿Considera usted que existen características personales asociadas a las personas implicada en problemas convivenciales? Explique.</p>
9. Actitudes, valores y habilidades a fortalecer	<p>La convivencia escolar se refiere al vivir-con-otro (s). La convivencia en la escuela puede generar grandes oportunidades de desarrollo a los estudiantes ¿Cuál cree son las actitudes , valores y habilidades fundamentales que deben fomentar en la institución</p>
10. Liderazgo estudiantil	<p>En relación con las normas de comportamiento en el aula, ¿Qué papel cree que juegan en el ejercicio de la convivencia escolar la participación</p>

	de los estudiantes líderes y la autoridad y responsabilidad del docente?
11. Autoridad y responsabilidad en docentes y directivos docentes	En general en la institución ¿Qué papel cree que juegan en el ejercicio de la convivencia escolar, la autoridad y responsabilidad y participación de los docentes y directivos docentes?
12. Relaciones interpersonales	Desde su punto de vista, ¿Cómo cree deben llevarse a cabo las relaciones interpersonales entre los miembros de la institución ?.
13. Contexto sociocultural y vinculación familiar	Con respecto al entorno social donde se desenvuelve el alumnado, de cara al mejoramiento de la convivencia escolar ¿Qué concepto le merece el conocimiento del contexto sociocultural del educando? La familia es un elemento principal de socialización del individuo ¿Cómo considera usted, debe vincularse la familia para participar en los procesos de toma de decisiones relativos a la convivencia en la institución?
14. Currículo y manual de convivencia	Las normas, deberes y derechos de los diferentes actores de la comunidad educativa se encuentran contempladas en el Manual de convivencia. • ¿Qué nuevas normas considera está demandando el ejercicio de la convivencia en la institución para ser incluidas en el Manual de convivencia? . • ¿Cómo se debe hacer? * ¿Qué cambios cree deban incorporarse al currículo para atender en la institución las nuevas demandas sociales de convivencia escolar como la hostilidad, el matoneo, el acoso , las agresiones virtuales, verbales y físicas, entre otros?. Desde el punto de vista administrativo. *¿Qué medidas organizativas se deben emprender para fomentar y trabajar de manera más eficiente la convivencia en la institución?.
15. Consecuencias del ejercicio de la convivencia	Todo acto sea positivo o negativo genera consecuencias. ¿Qué consecuencias cree usted se derivan de las diferentes situaciones convivenciales (positivas y negativas) en la institución?

11.4 Formato de entrevista Docente

1. Ambiente escolar	Toda institución educativa se caracteriza por un determinado ambiente o clima escolar. ¿Qué tipo de ambiente cree usted que favorece una buena convivencia escolar?, ¿Qué ambiente no la favorecería?
2. Concepto de	En cualquier lugar donde coexisten dos o más personas hay convivencia; la escuela es un sitio de encuentro de diferentes actores y por tanto tiene

convivencia	un componente convivencial. Para usted ¿Qué significa la convivencia escolar?. En su opinión ¿Qué importancia tiene este componente en la escuela? . Defina en una sola palabra la convivencia escolar de esta institución
3. Principales problemas convivenciales	¿Cuáles creen que son los principales problemas convivenciales que afectan la institución? Según usted *¿Cuáles son los principales problemas convivenciales entre estudiantes? ó ¿Cuáles otras dificultades convivenciales se presentan comúnmente?. En su punto de vista, *¿Cuáles son las principales causa de estos problemas convivenciales? ¿Usted cree que éstos problemas convivenciales afectan el aspecto académico? ¿Cómo?
4. Tratamiento y resolución de conflictos	En las instituciones educativas se tienen orientaciones generales respecto a la convivencia. ¿Usted considera que las orientaciones generales que en materia de convivencia se tienen en su institución son las adecuadas? ¿Qué tipo de procesos cree que se deberían seguir para regular la convivencia escolar?
5. Toma de decisiones	Hablemos de los problemas convivenciales. Si se tuviera el caso de un estudiante que mantiene conductas de robo. En su opinión ¿Qué acciones deberían tomarse dentro de la institución educativa? * Si se da el caso de un estudiante que mantiene malas relaciones con usted, es grosero y manifiesta no sentir agrado por su clase. ¿Tomaría medidas al respecto? ¿Qué tipo de medidas?
6. Formación de recurso humano	Todos los docentes que trabajan en instituciones educativas han recibido en mayor o menor medida capacitación para realizar su labor. En su opinión ¿En esta formación se les capacita para afrontar de forma adecuada los problemas convivenciales cotidianos en la escuela? * ¿Cree usted que las instituciones educativas mantienen en formación permanente a sus docentes en este aspecto?
7. Capacidad instalada	Cada institución educativa cuenta con su respectiva planta física y dotación * ¿Cómo cree usted que estos influyen en el buen o mal ambiente convivencial en la escuela?
8. Caracterización de	Existen actores escolares que se ven involucrados continuamente en problemas de tipo convivencial. Si hablamos de estudiantes , según usted

los actores	¿Qué características tienen este tipo de estudiantes? Si hablamos de docentes y directivos docentes, según usted *¿Qué características tienen estos docentes?
9. Actitudes, valores y habilidades a fortalecer	* ¿Qué actitudes, valores y habilidades cree usted que se deben formar en los estudiantes para el ejercicio armónico de la convivencia? * ¿Qué actitudes, valores y habilidades cree usted que deben tener los docentes y directivos docentes para propiciar una sana convivencia dentro de la institución educativa?
10. Liderazgo estudiantil	También existen estudiantes que son líderes y promueven la solución adecuada de los conflictos. ¿Qué características tienen este tipo de estudiantes? ¿Cree usted que existen líderes negativos que promueven los problemas convivenciales?, ¿Qué características tienen este tipo de estudiantes?
11. Autoridad y responsabilidad en docentes y directivos docentes	Los docentes manejan situaciones convivenciales en algún momento con alguno(s) de sus estudiantes ó con compañeros. * ¿Qué posición cree usted que debe asumir el docente ante este tipo de situaciones? * ¿Qué responsabilidades tienen el docente y el directivo docente en el manejo y solución de estos conflictos? Usted cree que ¿Los docentes deben hacer uso de su autoridad para intervenir en los problemas convivenciales de los estudiantes?
12. Relaciones interpersonales	¿Qué opina acerca de la forma como se relacionan docentes y estudiantes en esta institución ?. Dentro de las instituciones educativas también coexisten docentes con variadas experiencias y puntos de vista. Usted * ¿Que opina acerca de la convivencia entre colegas en esta profesión? ¿Qué puede decir además de la convivencia entre docentes y directivos docentes?
13. Contexto sociocultural y vinculación familiar	Toda institución educativa está incluida en un contexto social particular. A usted le parece que ¿Este contexto se relaciona con las formas de actuar convivencialmente en la escuela?, ¿Qué particularidades de este contexto cree usted que influyen más?, ¿Para usted que papel juega la familia dentro de esta relación contexto-escuela y ésta como influye en los problemas de convivencia ?.
14. Currículo y manual de convivencia	En las instituciones existe un manual de convivencia. Desde su punto de vista ¿Qué importancia tiene este manual dentro de la cotidianidad escolar? * ¿Usted cree que es un documento con el que se identifica la comunidad educativa? ¿Por qué? * ¿Usted cree que es

	relevante en el momento de asumir una situación convivencial ó de tomar decisiones regulatorias?. ¿Por qué? * El componente convivencial es transversal al proyecto institucional y el plan de estudios. En su opinión ¿ El plan de estudios actual que usted maneja contribuye a la formación en convivencia?
15. Consecuencias del ejercicio de la convivencia	Las características convivenciales de una institución hacen parte de su identidad. En su opinión ¿Estas características afectan al resto de procesos institucionales?, ¿Cómo? Y ¿Por qué? * ¿Qué consecuencias tiene para las partes este tipo de situaciones?

11.5 Formato de grupo focal estudiantes

ENTREVISTA GRUPO FOCAL ESTUDIANTES		
1. ¿Cuál o cuáles de las siguientes imágenes reflejan un buen ambiente escolar?		
2. ¿Cómo es un buen ambiente escolar?		
3. ¿En el colegio se viven las imágenes que se eligieron? (marca con una X)	Si _____	No _____
	¿Qué piensan que se debe hacer para que en el colegio se viva un buen ambiente escolar?	¿Porque crees que no hay un buen ambiente escolar en el colegio? ¿Crees que se puede mejorar?, ¿cómo se harías?
4. Con <u>UNA</u> sola palabra, describe las imágenes que se escogieron en la primera pregunta.		
5. Con <u>UNA</u> sola palabra describe las imágenes que sobraron.		
6. ¿Qué significa convivencia?		
7. Elidir las imágenes que representan convivencia.		
8. ¿Cuáles creen que son los principales problemas de convivencia que se presentan en el colegio?		
9. ¿Cómo piensan que se puede fortalecer una sana convivencia?		
Actitudes	Valores	Habilidades
*	*	*

*	*	*
10. ¿Será que en el colegio hay personas y espacios para tratar los asuntos de convivencia?		
11. ¿Cómo creen que son las personas conflictivas que estudian en este colegio? (características)		
12. ¿Cómo creen que son las personas no conflictivas que estudian en este colegio? (características)		
13. ¿Quién será la persona que organiza la convivencia en el colegio? ¿Por qué creen esto?		
14. ¿Creen que las personas que no estudian en el colegio afectan la convivencia? (esta pregunta es para la categoría contexto social, quiero averiguar que piensan de los amigos de algunos estudiantes, normalmente son grupos que conforman pandillas)		
15. ¿Será que la familia de los estudiantes influyen en la convivencia del colegio?		
16. ¿Existirán estudiantes líderes que ayudan o afectan la convivencia del colegio?		
17. Si alguno de ustedes encuentra algo (maleta, cuadernos, útiles, dinero) botado en el salón, pasillos, patio, comedor, normalmente ¿qué hacen con estas cosas?		
18. Si alguien los agrede en el colegio, generalmente ¿cómo reaccionan?		
19. Cuando una clase no es agradable, normalmente ¿qué hacen?		
20. Si un profesor les cae mal, ¿le dañarían algo de su clase como televisor, computadores, laboratorios, entre otros, solo para perjudicarlo?		
21. ¿Será que el manual de convivencia de tu colegio ayuda a mantener un buen ambiente escolar? ¿Por qué?		

IMÁGENES PREGUNTA No. 1



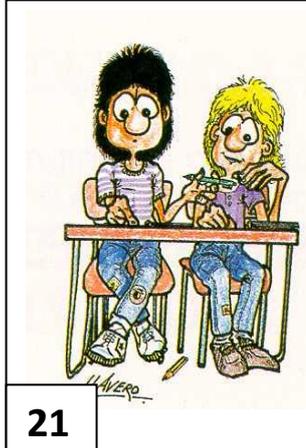
6



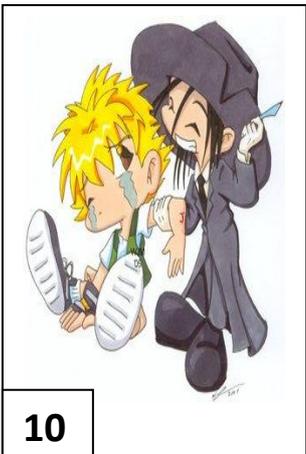
2



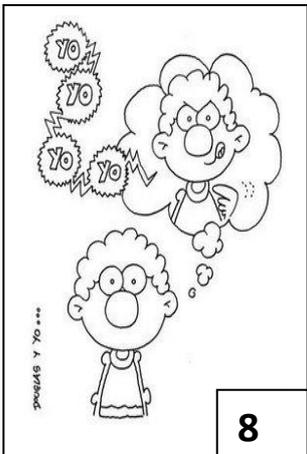
3



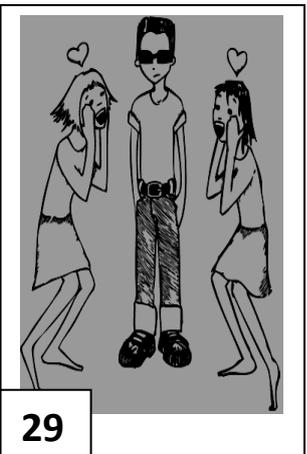
21



10



8



29



17



5



9



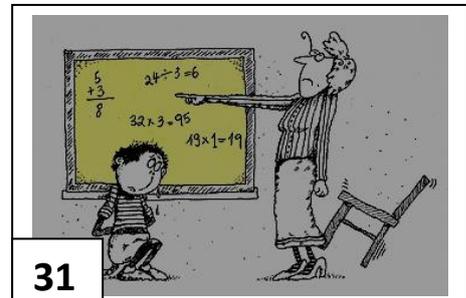
7



18



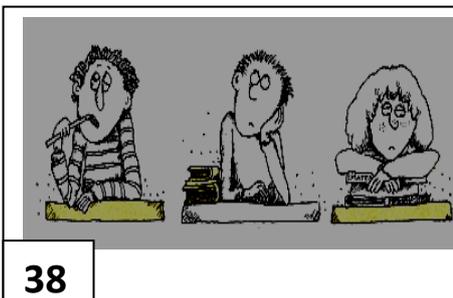
24



31



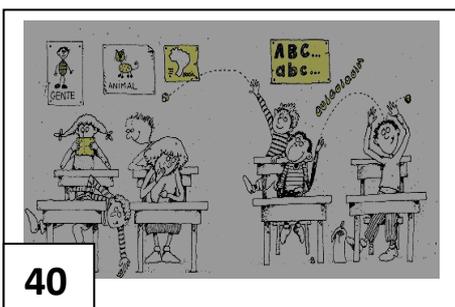
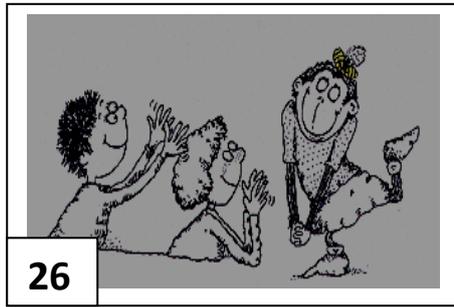
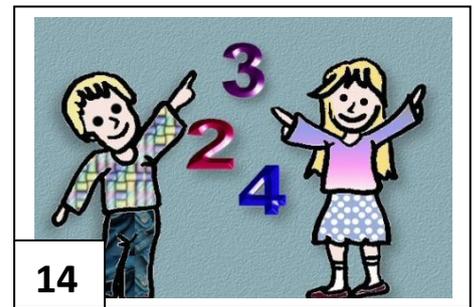
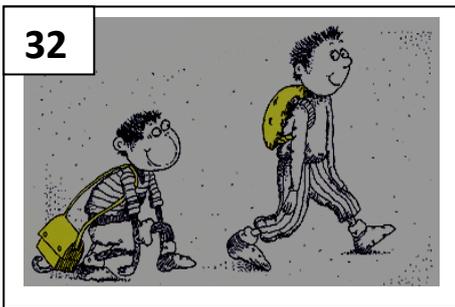
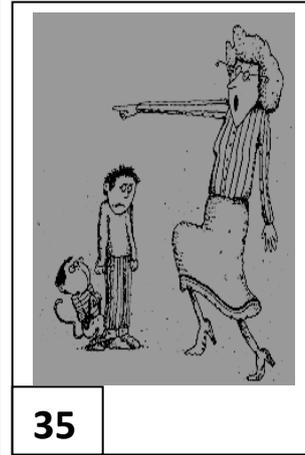
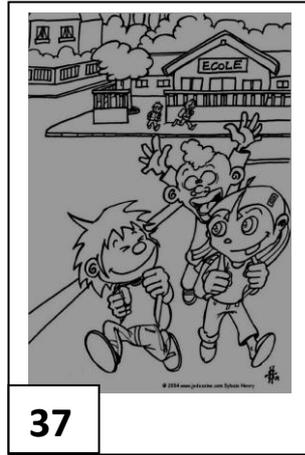
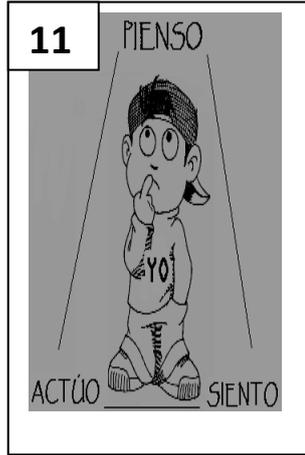
12

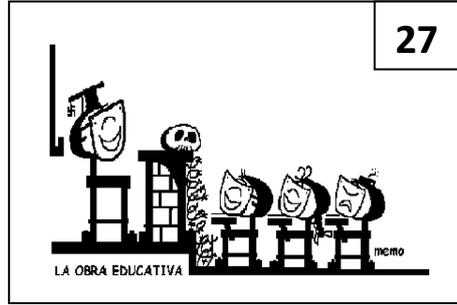
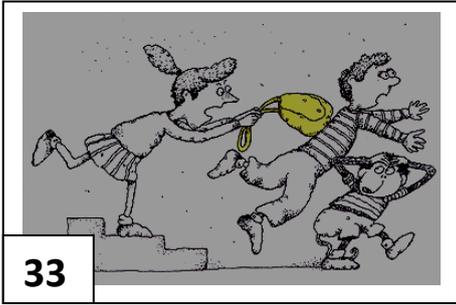


38



1





11. 6 Formato encuesta comité de convivencia

1. Ambiente escolar	¿Para ustedes como comité de convivencia, cuáles creen que son las características de un buen ambiente escolar?
2. Concepto de convivencia	En la actualidad en las instituciones educativas y en especial las públicas esta muy de moda el tema de la convivencia ¿Cuál cree usted que es la razón? y ¿Para usted que significa la convivencia escolar? Defina en una sola palabra lo que significa para usted la convivencia escolar y defina en una sola palabra la convivencia que se vivencia en esta institución.
3. Principales problemas convivenciales	¿Cuáles cree usted, son los principales problemas convivenciales de esta comunidad educativa?
4. Tratamiento y resolución de conflictos	¿Cree usted que el proceso que se maneja con respecto al tema de la convivencia de la institución verdaderamente responde a las necesidades institucionales? ¿Por qué? Y ¿usted cree que este proceso se sigue en los diferentes estamentos que la conforman? ¿Por qué? ¿Cuál creen ustedes es el aporte del comité de convivencia a la solución de conflictos que se vivencian en la institución?
5. Toma de decisiones	A este comité llegan los casos más complejos de convivencia escolar, ¿Qué decisiones se han tomar dentro de este comité en casos como robo, bullying, irrupción de clases y otros? ¿Cómo creen ustedes que estas decisiones han favorecido el desarrollo de un ambiente escolar?
6. Formación de recurso humano	¿Según su creencia, el personal profesional de la institución (rector, coordinadores, orientadoras y profesores) tiene las herramientas suficientes para fomentar en los estudiantes una buena convivencia? ¿Por qué? ¿Cuáles cree usted deberían ser las características de cada uno de los actores de la institución para lograr una buena convivencia escolar?
7. Capacidad instalada	¿Para usted la planta física de la institución afecta positiva o negativamente en las relaciones de convivencia ? ¿Por qué?
8. Caracterización de los actores	En su opinión ¿Qué características tienen en común las personas involucradas en los problemas convivenciales que ustedes han tratado? ¿Qué características creen que deben tener los diferentes actores para

	tener una buena convivencia escolar?
9. Actitudes, valores y habilidades a fortalecer	¿Cuáles deberían ser las actitudes, habilidades y valores de los integrantes de esta comunidad educativa, para que se alcance una buena convivencia? Para usted ¿Cuáles son las actitudes, valores y habilidades de los diferentes estamentos que dañan la convivencia escolar en esta institución?
10. Liderazgo estudiantil	¿Cuál es su creencia con respecto al liderazgo que ejercen algunos estudiantes de la institución? ¿Considera que este influencia al resto de compañeros? y por ende ¿Cree que afecta la convivencia de la institución?
11. Autoridad y responsabilidad en docentes y directivos docentes	¿Qué responsabilidad cree que tienen los docentes y directivos docentes de la institución frente al tema de la convivencia escolar? . En especial ¿Qué responsabilidades cree que tiene el comité de convivencia?. ¿Usted cree que la forma como manejan la autoridad docentes y directivos docentes influye en la convivencia escolar?
12. Relaciones interpersonales	¿Qué tipo de relación convivencial cree usted que manejan los profesores con los estudiantes y viceversa? ¿Por que? ¿Cómo cree usted que son las relaciones entre docentes, directivos y docentes-directivos?, ¿Cree usted que estas relaciones afectan la convivencia de la institución? ¿por qué?
13. Contexto sociocultural y vinculación familiar	¿Qué cree usted del ambiente social y familiar de los educandos? Este ambiente ¿usted cree podría afectar la convivencia escolar? Y ¿Para usted de qué manera se involucran los padres de familia en la convivencia escolar?
14. Currículo y manual de convivencia	¿Qué piensa usted del manual de convivencia de la institución?, ¿qué opina del proceso que se siguió en la elaboración del mismo? ¿Cree que atiende a los intereses y opiniones de toda la comunidad educativa?
15. Consecuencias del ejercicio de la convivencia	¿Qué tipo de consecuencias trae para la institución un buen o mal ambiente convivencial?

11.7 Ejemplo de análisis de entrevista docentes colegio Orlando Higuera Rojas I.E.D.

<p>2. E: En cualquier lugar donde coexisten dos o más personas hay convivencia; la escuela es un sitio de encuentro de diferentes actores y por tanto tiene un componente convivencial. Para usted ¿Qué significa la convivencia escolar?.</p> <p>Es respetar el manual y llevarlo a la práctica, nada más que eso.</p> <p>En su opinión ¿Qué importancia tiene este componente en la escuela?</p> <p>En cuanto a la disciplina, eso lo teníamos antes, antes decían coordinador de disciplina, ahora tenemos coordinador de convivencia, pero la disciplina sigue formando parte de la convivencia como tal, en la convivencia se ha cambiado la palabra últimamente, pero en realidad la convivencia sana aumenta la disciplina, que significa tener una buena disciplina, todos somos disciplinados o indisciplinados en algo, entonces, si tenemos una buena convivencia, si todos estamos armoniosamente cuadrados para caminar por un solo camino y en un solo ritmo, pues entonces todos sabemos que queremos y para donde vamos, pero si alguien es indisciplinado o hay muchas personas indisciplinadas que no cumplen, pues definitivamente ya se pierde el objetivo, entonces que es ser disciplinado, llegar temprano a las clases, salir a la hora que toca de ellas, tener un buen manejo de grupo y que los estudiantes sepan que el docente X tiene un buen manejo de grupo, entonces ellos ya saben cómo comportarse, porque a uno se le comportan los estudiantes de acuerdo a como uno sea, entonces al profesor que es así como medio laxo que no tiene un buen manejo de grupo, pues a él si lo toman del pelo, pero al profesor que definitivamente exige y que bueno nunca se deja tomar del pelo ni nada, a esos si les caminan los estudiantes.</p>	<p>CONCEPTO DE CONVIVENCIA ESCOLAR</p> <p>Usar el Manual</p> <p>Disciplina vs convivencia</p> <p>Buena convivencia → Buena disciplina</p> <p>Disciplina</p> <p>Armonía</p> <p>Objetivos claros</p> <p>Celeridad definida</p>
--	--

<p>E: Defina en una sola palabra la convivencia escolar de esta institución</p> <p>Buena.</p>	<ul style="list-style-type: none"> — Acuerdos — Indisciplina — No cumple normas — No se alcanzan — Los — objetivos — Disciplina docente — Cumplir horarios — Buen manejo de — Grupo — Comportamientos — según Personalidad del — docente — Laxo — Mal manejo de — grupo — Indisciplina — Exigente — Serio — Disciplina <p>Buena Convivencia</p>
---	---