



Ediciones  
Uleam

# Resultados de investigación educativa de Postgrado, un enfoque colaborativo

Caso Unidad Educativa  
Fe y Alegría José de Anchieta  
Manta

## **Autores**

Alexi Magaly Tuárez Bravo  
Ariana Guadalupe Tubay López  
Valeria María Paredes Sánchez  
Máximo Baque Parrales



**Resultados de Investigación educativa  
de Postgrado, un enfoque colaborativo**  
Caso Unidad Educativa Fe y Alegría José de  
Anchieta Manta

**Autores:**

Alexi Magaly Tuárez Bravo  
Ariana Guadalupe Tubay López  
Valeria María Paredes Sánchez  
Máximo Baque Parrales





Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí  
Ciudadela universitaria vía circunvalación (Manta)  
[www.uleam.edu.ec](http://www.uleam.edu.ec)

**Dr. Marcos Zambrano Zambrano, PhD.**

Rector

**Dra. Jackeline Terranova Ruiz, PhD.**

Vicerrectora de Investigación, Vinculación y Postgrado

**Dr. Pedro Quijije Anchundia, PhD.**

Vicerrector Académico

**Dr. Fidel Chiriboga Mendoza, PhD.**

Director de Editorial Universitaria

**Resultados de Investigación educativa de Postgrado, un enfoque colaborativo.**

**Caso Unidad Educativa Fe y Alegría José de Anchieta Manta**

Alexi Magaly Tuárez Bravo  
Ariana Guadalupe Tubay López  
Valeria María Paredes Sánchez  
Máximo Baque Parrales

Edición: Primera. Agosto 2022. Publicación digital

ISBN: 978-9942-827-77-7

**Editorial Universitaria**

Mg. Rossana Cedeño García  
Revisión y adecuación de texto  
Mg. José Márquez Rodríguez  
Gestor de Diseño Editorial

Una producción de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, registrada en la Cámara Ecuatoriana del Libro.

Sitio Web: [www.munayi.uleam.edu.ec](http://www.munayi.uleam.edu.ec)  
Correo institucional: [editorial@uleam.edu.ec](mailto:editorial@uleam.edu.ec)  
Facebook @Ediciones Uleam  
Twitter @EdicionesUleam  
Teléfono: 2 623 026 Ext. 255

Toda la información relacionada al contenido del texto es responsabilidad de los autores.

# Índice

<b>1. La Educación en Ecuador. . . . .</b>	<b>7</b>
<b>1.1 Factores de eficacia y calidad educativa. . . . .</b>	<b>10</b>
<b>1.2 Factores que inciden en la calidad educativa. . . . .</b>	<b>24</b>
1.2.1 Adolescencia . . . . .	24
1.2.2 Conflictos familiares . . . . .	29
1.2.3 Abuso sexual infantil . . . . .	44
1.2.4 Consecuencias del abuso sexual para el desarrollo integral del menor . . . . .	48
1.2.5 Consecuencias del abuso sexual en el funcionamiento social del menor . . . . .	55
<b>1.3 Estándares de desempeño docente: dimensión     de la gestión del aprendizaje y el compromiso ético. . . . .</b>	<b>57</b>
<b>1.4. Planificación y ejecución de la convivencia en     el aula: código de convivencia. . . . .</b>	<b>60</b>
<b>1.5 Clima escolar en la educación ecuatoriana . . . . .</b>	<b>64</b>
<b>1.6 Clima social escolar: concepto, importancia . . . . .</b>	<b>69</b>
<b>1.7 La importancia del estudio del clima de aula     en educación. . . . .</b>	<b>70</b>
<b>1.8 Clima social del aula. . . . .</b>	<b>71</b>
<b>2. Gestión pedagógica . . . . .</b>	<b>75</b>
<b>2.1 Prácticas didáctico-pedagógicas que     mejoran la convivencia y el clima de aula . . . . .</b>	<b>79</b>
<b>2.2 Didácticas interactivas. . . . .</b>	<b>87</b>

<b>2.3 Estrategias, actividades de aprendizaje cooperativo . .</b>	<b>92</b>
<b>2.4 Los círculos de calidad . . . . .</b>	<b>96</b>
<b>2.5 Los círculos de estudio . . . . .</b>	<b>98</b>
<b>Referencias . . . . .</b>	<b>101</b>

# 1. La Educación en Ecuador

El Ministerio de Educación de Ecuador ha iniciado cambios necesarios e interesantes para el sistema educativo general. En la práctica de las escuelas los cambios aún no se concretizan por lo que la práctica en la formación inicial del docente y la propuesta de Ministerio aún están distantes uno del otro.

Actualmente el Ministerio de Educación, está en un proceso de construcción de competencias y estándares de calidad de la educación, dentro del cual se elabora un documento guía sobre cualidades y estándares docentes y propuestas sobre competencias que un buen docente necesita; momento que exige la identificación de los elementos existentes en la realidad de la formación de docentes en el Ecuador; el proceso de implementación de esos estándares será un cambio interesante.

Por un lado, está claro que un cambio en la estructura del sistema necesita tener conexión con un cambio en la práctica y, por el otro, es importante que un cambio se base en el pasado y logre prever el futuro. Para asegurarse que la teoría está relacionada con la práctica y que el cambio se basa en el pasado y prevé el futuro, es importante observar y encontrar los elementos fuertes o positivos en la práctica de la formación docente inicial y aquellos ausentes de dicha formación.

Un criterio clave para que exista calidad educativa es la equidad; equidad en este caso se refiere a la igualdad de oportunidades, a la posibilidad real de acceso de todas las personas a servicios

educativos que garanticen aprendizajes necesarios, a la permanencia en dichos servicios y a la culminación del proceso educativo. Por lo tanto, de manera general, nuestro sistema educativo será de calidad en la medida en que dé las mismas oportunidades a todos, y en la medida en que los servicios que ofrece, los actores que lo impulsan y los resultados que genera contribuyan a alcanzar las metas que conduzcan al tipo de sociedad que aspiramos para nuestro país. Para obtener un instrumento, para identificar las competencias docentes que tienen en la práctica, para clarificar que aportes de los docentes y estudiantes de formación docente inicial se podrían tener en el proceso de introducir competencias/estándares, de modo que se tome más en cuenta la situación inicial de los docentes y que se sientan más comprometido en este proceso, a fin de que la teoría y la práctica de la formación inicial del docente se acerquen y se aporte a una implementación de competencias/estándares efectiva y eficiente.

La LOEI, (Marzo 2011), como un documento que guía los procedimientos dentro de la escuela ecuatoriana, hace referencia a varios principios que orientan y definen hacia dónde se debe aspirar llegar en educación y que garantizarán una educación de calidad, no solo en su objetivo principal que son los estudiantes, sino también en los demás actores, docentes, padres de familia, y comunidad. A continuación, un esquema de esos principios, importantísimos considerar el momento de tener como objetivo un país culto y formado. Por lo tanto, de manera general, nuestro sistema educativo será de calidad en la medida en que dé las



mismas oportunidades a todos, y en la medida en que los servicios que ofrece, los actores que lo impulsan y los resultados que genera contribuyan a alcanzar las metas conducentes al tipo de sociedad que aspiramos para nuestro país Fig.1. Fuente: Ley Orgánica de Educación Intercultural

## PRINCIPIOS DE LA EDUCACIÓN ECUATORIANA

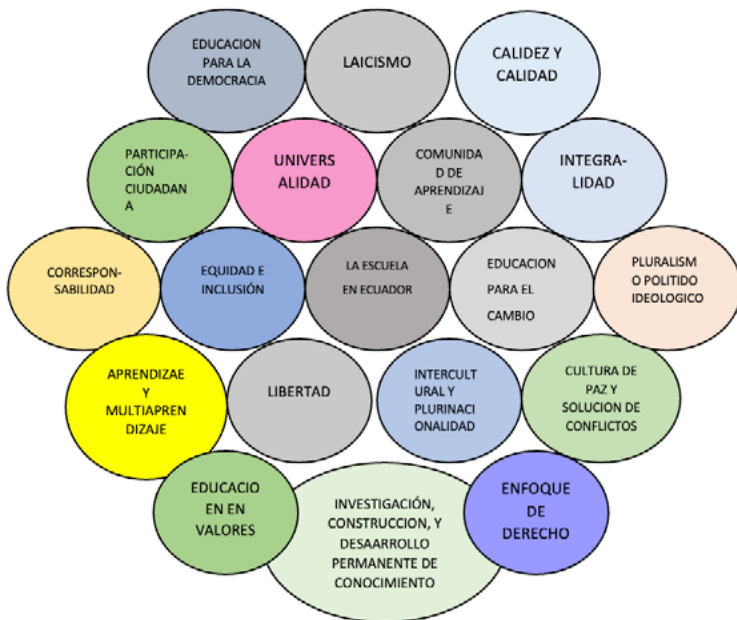


Fig. 1 Fuente: Ley Orgánica de Educación Intercultural

Esta figura resume los principios sobre los cuales se basa la educación ecuatoriana, aspectos muy importantes que describen los ejes transversales de los procesos de enseñanza - aprendizaje.

## 1.1 Factores de eficacia y calidad educativa

Para establecer qué es una educación de calidad, necesitamos primero identificar qué tipo de sociedad queremos tener, pues un sistema educativo será de calidad en la medida en que contribuya a la consecución de esa meta. Por ejemplo, para ser conducente a una sociedad democrática, el sistema educativo será de calidad si desarrolla en los estudiantes las competencias necesarias para ejercer una ciudadanía responsable. En el caso ecuatoriano, según señala la Constitución actual, se busca avanzar hacia una sociedad democrática, soberana, justa, incluyente, intercultural, plurinacional y segura, con personas libres, autónomas, solidarias, creativas, equilibradas, honestas, trabajadoras y responsables, que antepongan el bien común al bien individual, que vivan en armonía con los demás y con la naturaleza, y que resuelvan sus conflictos de manera pacífica.



Fig. 2.-Factores que determinan la calidad en los centros de enseñanza

La calidad de los centros de enseñanza no recae en un sólo grupo de actores educativos, sino que involucra a todos ellos, iniciando por una gestión administrativa, justa, con conocimiento, asertiva, capaz, que conozca y dé a conocer los lineamientos, la misión y la visión del centro educativo, que este pendiente de detectar errores, de buscar mejoras, de desarrollar un trabajo colegiado, se estar en continuo acompañamiento a la gestión educativa.

Luego el talento humano con el que se cuente, su profesionalismo, su propuesta de trabajo, su creatividad, su responsabilidad, también son clave en esta tarea altruista de enseñar, de crear ambientes propicios para el aprendizaje; si bien la parte administrativa, guía, son los docentes en especial la parte operativa de este trabajo, son quienes deben estar al tanto de las innovaciones curriculares, de las innovaciones didácticas, que permitirán logros óptimos a la hora de evaluar.

No menos importante es la existencia de recursos materiales adecuados, espacios idóneos, material didáctico acorde con las necesidades del contexto educativo, es todo esto que permite hablar de calidad educativa, de lograr eficiencia y eficacia en este proceso.

Existen motivos sobrados para pensar que desde la perspectiva de muchos criterios diferentes, nuestro sistema educativo fracasa sistemática y gravemente en cumplir con sus objetivos. Esto se expresa, por ejemplo, en el grave deterioro de las destrezas cognitivas de buen número de egresados de los establecimientos

educacionales públicos y privados y también se muestra en la notoria merma de los estándares éticos que manifiesta la población egresada, así como en la evidente ineficiencia que el sistema demuestra en el manejo de los recursos que le son asignados. Es necesario entonces estar claros en: ¿Qué es o en qué consiste una ‘educación de calidad’? Cuando se interroga más profundamente a los actores sobre la respuesta a esta cuestión, no tardamos en descubrir que, o bien no existe una idea precisa de lo que debe entenderse por una ‘buena’ educación, o bien existe un profundo desacuerdo de cosmovisiones y de filosofías al respecto.

Y esto no debe extrañar: el debate sobre la educación implica profunda y esencialmente un debate sobre las más esenciales y profundas imágenes que nos hacemos respecto a la naturaleza del ser humano, sobre los fines de la sociedad y sobre nuestras nociones respecto a los valores centrales que deben regular la existencia en común. La discusión sobre la calidad de la educación no es, ni puede ser, una disputa en torno a cuestiones meramente técnicas.

En todo caso, es fundamental hacer consciencia de que, cuando hablamos de una educación de calidad’, debemos entender muchísimo más y mejor que una tecnología de transmisión y retención de conocimientos o destrezas cognitivas. Mucho menos debe reducirse la educación al estrecho y robótico concepto de formación de “recursos humanos”. Educar no es simplemente construir y montar eficientes máquinas o exitosos competidores en un mundo globalizado.

Todas estas reflexiones han guiado la selección y también la organización, en cierto modo jerárquico, de diez factores que inciden en la construcción de una educación de calidad para todos; a la vez práctica, racional y emocional; que forme personas capaces de comprender el mundo y gestar sus proyectos, aprovechando las oportunidades de las sorpresas inevitables.

El primer factor de una educación de calidad para todos es que ponga el foco en la pertinencia personal y social. Es evidente que el concepto de calidad de la educación varía con el tiempo, no es homogéneo en un determinado momento y que su heterogeneidad se asocia a razones objetivas y subjetivas, es decir a las situaciones, pero también a las necesidades, intereses, y convicciones de diferentes grupos y personas.

“Aprender lo que se necesita en el momento oportuno y en felicidad” es una propuesta muy vasta y que puede ser muy difícil de definir en forma operacional, de modo que los profesionales de la educación podamos orientar mejor la diversidad de prácticas profesionales que se requieren para construir una forma de enseñanza que permita ese aprendizaje.

El segundo factor de calidad de la educación, es una tensión creativa entre la convicción, la estima y la autoestima de las sociedades y de las dirigencias políticas y de las administraciones en el valor de la educación. No por redundante deja de ser importante señalar que esos maestros y profesores que no se culpan de los errores no culpan tampoco a sus estudiantes por los que puedan cometer, generan una atmósfera de “bienestar”, o “felicidad”, que

constituye en sí misma una experiencia educativa de calidad.

La convicción acerca de las posibilidades de la educación fue una de las claves del éxito en los períodos en que la educación pudo más y estuvo siempre asociada a la valoración de los profesionales de la educación. Dio a los maestros y profesores la energía necesaria para valorar a todos sus alumnos, con independencia de sus orígenes y de su diversidad.

La otra cara de la moneda de la dinámica entre los docentes y la sociedad es su fortaleza ética y profesional. El círculo virtuoso en la relación entre los docentes y la sociedad es la configuración de valores de los docentes y su competencia para elegir las estrategias más adecuadas en los momentos oportunos.

Las habilidades normalizadas o hábitos de los maestros y, sobre todo, de los profesores, consistían fundamentalmente en la recuperación de un conjunto de conocimientos construidos fuera de las escuelas y del sistema educativo y llevarlos a las escuelas a través de prácticas pedagógicas restringidas que se apoyaban en la principal tecnología existente y masificable: el libro.

La primera era que la formación al graduarse o ingresar en la profesión fuera de calidad; la segunda, que la actualización y el perfeccionamiento fuesen razonablemente periódicos o incluso permanentes y también de calidad; la tercera, que la dirección y la “supervisión” funcionara, y la cuarta, que al menos una parte del cuerpo profesional participara de la producción de lo que podrían denominarse dispositivos de mediación entre el saber

elaborado y el saber escolar, o didácticas.

Se posicionan como modelos de vida, sin sobreactuaciones, son maestras y profesores que pueden conectarse con lo que sienten sus alumnos, que tienen valores fuertes y que pueden definirse como “luchadores”.

Prácticamente todas las investigaciones educativas sobre la calidad de la educación se constata que las características del ejercicio del rol directivo y, de modo más específico, las de los directores y directoras de escuelas, presentan una importante correlación con la posibilidad de gestar instituciones apropiadas para promover aprendizajes de calidad. Entre las características de los directores concretos que logran que las escuelas “enseñen lo que tienen que enseñar en felicidad” tres aparecen como decisivas. La primera es de orden subjetivo. Se trata del valor que se otorga a la función formativa de los establecimientos educativos. La segunda podría definirse como la capacidad que tiene la dirección de “construir sentido” para el establecimiento en su conjunto, pero también para cada uno de los grupos y de las personas que lo integran. En cuanto a la tercera, podría decirse que es la capacidad que posee la dirección de “construir eficacia”, es decir, de que cada uno de esos grupos y de esas personas sientan y corroboren empíricamente que el sentido que buscan en ese establecimiento se realiza con una relación aceptable entre la inversión personal de tiempo y energía.

En efecto, en este mundo de cambios acelerados, interdependencias crecientes, y conocimientos en constante

evolución y reemplazo; nadie puede nada solo. Las investigaciones empíricas que existen sobre el funcionamiento de la educación indican que las escuelas que logran construir una educación de calidad son escuelas en las cuales los adultos trabajan juntos; y que este trabajo conjunto se promueve más y mejor cuando también el sistema educativo como tal trabaja junto. Las experiencias de desarrollo curricular compartido entre docentes de diferentes establecimientos, de reunión periódica de directores, de realización y devolución y diálogo de resultados de los operativos de evaluación a los establecimientos educativos y otra serie de ejemplos similares son también elocuentes. En síntesis: trabajar en equipo a todos o a cualquiera de los niveles posibles es sin duda una clave en el proceso de logro de una educación de calidad.

Y si se trabaja juntos adentro es más fácil trabajar junto con lo que está afuera. Históricamente la expansión de la educación primaria fue posible debido a la existencia de alianzas profundas entre la familia y la escuela como instituciones con funciones diferenciadas y complementarias. Pero en la actualidad hay cada vez más actores educativos y las alianzas son más difíciles de construir y de sostener.

Se suceden los desencuentros y la utilización de códigos diferentes: algunas instituciones les envían notas escritas a padres analfabetos, muchas maestras y maestros no perciben los gestos de compromiso y de preocupación de las familias.

La construcción de calidad educativa se facilita, en cambio, cuando todos los actores logran comprender la situación de los



otros, pueden ver lo invisible y logran además ofrecerle algo a los otros en el espacio de valores compartido o compartible. Aprender de los demás, pero no copiar por reflejo, porque lo hace el otro, sino sólo si lo que hace el otro sirve. Evaluar y evaluarse, tomar distancia y construir cercanía, son algunas de las actitudes y prácticas que facilitan la construcción de alianzas, de cuyo éxito hay innumerables ejemplos.

El currículo en tanto que documento que orienta el contrato entre las escuelas, las sociedades y el estado, y en tanto que orientaciones incorporadas por los profesores, es un elemento relevante para definir la pertinencia de la educación, en particular a través de tres aspectos, que podrían denominarse sus básicos estructurales, disciplinares y cotidianos.

Los básicos disciplinares tienen que ver con la orientación en cada una de las disciplinas. La educación es de calidad cuando cada disciplina tiene un foco claro y pertinente.

En lengua ese foco es la comunicación y la meta cognición., en formación ética y ciudadana y en religión es cultivar la dignidad, la diversidad y la solidaridad, en matemática la organización y la presentación de información y la “modelización” de la realidad ocupan un espacio cada vez mayor, en ciencias sociales el desafío es comprender para emprender en común, contribuyendo así a ofrecer elementos para que los sujetos en el mundo construyan aquella narración de su historia y capacidad de proyección a las que se hacía referencia en el primer apartado, en tecnología se avanza cuando se propone aprender a utilizar para innovar y en

ciencias naturales cuando se logra comprender para conservar y convivir con la naturaleza a través del desarrollo sustentable. Pero, además, y por último, podría hacerse referencia también a algo así como los básicos cotidianos del currículo asumido por los profesores; y que a veces no está priorizado en los currículos oficiales.

Tanto en Finlandia, como en Suecia y en Baviera; o en Canadá los chicos y las chicas leen más que en otros países y leen variado, leen acerca de historias y de cuestiones interesantes para ellos y relevantes para la sociedad que se transmiten en libros, diarios, revistas y por supuesto libros de texto. En general no es el libro de texto el que hace la diferencia, sino el buen libro de texto en asociación con la utilización de toda una panoplia de materiales escritos. Pero además tanto en esos casos como en el de instituciones aisladas que logran una educación de calidad, todos usan otros recursos además de los libros. Entre esos recursos figuran la televisión, el cine, internet, los mapas, los museos y establecimientos de los alrededores, la frutería o verdulería del barrio, el padre que sabe algo especial. No hay calidad educativa sin entorno rico en materiales que puedan ser utilizados como materiales de aprendizaje.

La mejor constelación de recursos para el aprendizaje es inútil si no existen buenas didácticas y si esas buenas didácticas no son variadas y no están al alcance de los profesores.

Uno de los problemas del proceso de “desprofesionalización” de los docentes al cual se hace, referencia radica en que quienes

usan las didácticas no son generalmente quienes las producen. En esto se ha producido un cambio importante a lo largo del siglo XX. En el siglo XIX todavía una parte importante de los sistematizadores y productores de conocimiento acerca de los procedimientos para aprender y enseñar eran personas que enseñaban: bien o mal, pero enseñaban. Siempre se dice que Pestalozzi era un mal docente; pero lo era. María Montessori y John Dewey ya en el siglo XX enseñaban en sus respectivos países y los jesuitas además de escribir un divulgado tratado para la educación de los jóvenes la proveían. Actualmente, en cambio, la didáctica tiende a producirse en las Facultades de Ciencias de la Educación o en otras, donde no necesariamente se enseña en condiciones de incertidumbre y de adversidad.

Para establecer qué es una educación de calidad, necesitamos primero identificar qué tipo de sociedad queremos tener, pues un sistema educativo será de calidad en la medida en que contribuya a la consecución de esa meta. Por ejemplo, para ser conducente a una sociedad democrática, el sistema educativo será de calidad si desarrolla en los estudiantes las competencias necesarias para ejercer una ciudadanía responsable. Los estándares son mecanismos que sirven como modelo y referencia, pues permiten determinar cuáles son las fortalezas y debilidades en el proceso de aprendizaje, así mismo permite obtener descripciones de los logros esperados de los estudiantes, maestros, y la gestión de los directivos del sistema de educación, evaluarlos e ir haciendo correctivos necesarios, oportunos con la finalidad de lograr una educación

de calidad, existe la necesidad que los actores de la comunidad educativa conozcan esos indicadores, de tal manera que puedan aportar y exigir resultados en desempeños.

Los estándares de calidad educativas son descripciones de logros esperados de los actores e instituciones del sistema educativo; son orientaciones de carácter público que señalan las metas para conseguir una educación de calidad. Nuestro país no ha tenido definiciones explícitas y accesibles acerca de qué es una educación de calidad, con los estándares tendremos descripciones claras de lo que queremos lograr, y podremos trabajar colectivamente para el mejoramiento del sistema educativo.

Los estándares de calidad que propone la educación ecuatoriana están orientados hacia :

- Aprendizaje
- Descripciones de los logros educativos que se espera que alcancen los estudiantes
- Desempeño Profesional
- Descripciones de lo que deben hacer los profesionales de la educación competentes.
- Gestión Escolar

### **Procesos y prácticas de una buena institución educativa.**

Los estándares de aprendizaje describen los logros de aprendizaje esenciales esperados al final de cada uno de los niveles establecidos, relacionados con el currículo nacional que contiene una descripción detallada de los logros de aprendizaje

esperados, pero al final de cada año lectivo. Los estándares de aprendizaje están estrechamente relacionados con el currículo nacional porque respetan la división de áreas del aprendizaje por asignaturas definidas dentro del currículo, y porque reproducen los ejes curriculares integradores expresados en él. En consecuencia, si se aplica el currículo nacional de manera adecuada, los estudiantes alcanzarán los estándares de aprendizaje.

Desde **Fe y Alegría** como movimiento de educación popular existen un grupo de indicadores planteados, en el libro de Sistema de Mejora de la calidad, que se proyectan a una educación transformadora y algunos de ellos comparto en este trabajo, pues considero que es una muy buena guía y que está acorde con los lineamientos que el M.E. se ha planteado en calidad, enfocados en cuatro procesos o dimensiones; dimensiones que constituyen el ámbito de acción o área de desarrollo de docentes y directivos, donde cada uno de ellos aportan para lograr indicadores propuestos como objetivos de cada actividad, poniendo en práctica conocimientos, habilidades y actitudes. A continuación, se describen varios de los indicadores que desde este Movimiento se percibe como estándares de calidad.

### **Proceso Gestión Directiva**

- Información compartida (transparencia de procesos y resultados).
- Promueve la participación e implicación de docentes, estudiantes y familias.

- El proyecto se construye con la comunidad y responde a sus necesidades.
- Promueve la innovación y el cambio, de la realidad escolar y la comunitaria.
- La gestión del proyecto ayuda a sistematizar las prácticas mejor evaluadas.
- Utilización eficaz y eficiente de los recursos.
- Satisfacción con las condiciones laborales.
- Está sistematizado el proceso de inducción y acompañamiento.
- Estímulos y reconocimientos proporcionados a la evaluación del desempeño.

### **Proceso Enseñanza Aprendizaje**

- Contextualización: integra la realidad, con su diversidad y sus conflictos.
- Construcción compartida del conocimiento escolar.
- Proyectos educativos transversales e interdisciplinarios.
- Integración de las TIC en la planeación de las diferentes áreas del conocimiento.
- Planificación conjunta de las áreas y el trabajo de tics.
- Conciencia socio-política: analizar y comprender críticamente la realidad.
- Desarrollo de habilidades.
- Apropiación de valores: sentido de la justicia y la responsabilidad.

- Autorregulación: conciencia y control voluntario del propio esfuerzo.
- Identidad, sentido de pertenencia a la comunidad y reconocimiento.
- Asumir el compromiso con la comunidad y participar en la acción social.
- Aprender a aprender, para seguir aprendiendo toda la vida.
- Desarrolla competencias de búsqueda de información.

### **Proceso construcción y ejercicio de ciudadanía**

- Percepción del clima de colaboración entre maestros.
- Percepción del clima de colaboración maestro-estudiante.
- Percepción del clima de colaboración entre estudiantes.
- Percepción del clima de colaboración Escuela-Familia.
- Percepción del clima de colaboración Escuela-Comunidad.
- Reconocimiento de los conflictos dentro y fuera de la escuela.
- Experiencia con formas de afrontar la resolución de conflictos.
- Acuerdos y consensos en la elaboración de normas dentro y fuera de la escuela.

## **Proceso interrelación con la comunidad**

- Espacios y niveles de participación de la comunidad en la escuela.
- Espacios y niveles de participación de la escuela en la comunidad.
- Instalaciones y/o servicios que la escuela ofrece a la comunidad.
- Participación y apoyo en proyectos conjuntos.
- La escuela ofrece proyectos de formación para la comunidad.
- Impacto de los cursos en la comunidad.

## **1.2 Factores que inciden en la calidad educativa**

### **1.2.1 Adolescencia**

No existe vinculo más fuerte y de vital importancia en la sociedad que aquel que se va tejiendo en el hogar, son los únicos lazos que a pesar de los roces que nos presente el destino, valen la pena ser conservar y enmendar

Para Jensen (2008) la adolescencia es una etapa compleja de la vida, por el hecho de existir transición de la infancia a actitudes de edad adulta, son los cambios biológicos, físicos, psicológicos y cognitivos productos de esta transición, considera a la vez que la adolescencia y su definición suele ser variable debido a factores como las experiencias personales que son desiguales relacionándolo esto con los cambios y maduración emocional, entre otros factores relevantes durante este proceso.

La adolescencia es sin duda una de las etapas en las cuales el



ser humano adquiere nuevas experiencias, las que van acompañadas de cambios biológicos, psicológicos y sociales, varios estudios coinciden que para enfocarse en el estudio de adolescentes y los cambios que la misma etapa proporciona es vital determinar a qué enfoque cultural esta direccionado el adolescente, el contexto histórico como podemos evidenciar como con el pasar del tiempo la adolescencia ideas influyeron en la historia en el Occidente, estos pensadores como Platón y Aristóteles veían esta etapa como la tercera fase diferenciada de la vida cuyo énfasis se diferenciaba porque proponían que era en esta etapa en la que el ser humano estaría en la plena capacidad de pensar para lo cual Platón argumentaba que es en esta etapa donde debía involucrarse al ser humano a la educación.

En Europa en los años 1500 D.C la adolescencia se la veía como una etapa en la cual eran inmersos en actividades domésticas y agrícolas, eran también aprendices de actividades comerciales o diversas actividades, las mujeres en su mayoría abandonaban sus familias para realizar actividades domésticas como siervas a servicio de determinadas familias, siendo esta labor no bien remunerada, existían índices de maltrato por participar en actividades laborales que debían de realizar personas adultas para lo cual luego se crean leyes que evitan la contratación de adolescentes y la implementación de sistemas educativos lo que incrementa entre la población estudiantil a los adolescentes lo cual para los mismos era visto como una conspiración en contra de este grupo de ciudadanos.

Estudios en países latinoamericanos determinaron que el 56% de padres consideran que la adolescencia es una etapa de dificultad, mientras que un 5% considera que existe dificultad durante el primer año de vida y el 14% considera problemática el lapso entre los dos a tres años de edad.

Para Hall (1890) la adolescencia estaba relacionada con el desarrollo evolutivo en que existía desorden, agitación y desorden los mismos que consideraba como normales durante este proceso por lo que es frecuente la aparición de trastornos de estado de ánimo, conflictos con los padres y aparición de conductas de riesgo.

Brooks (1991) y Jensen (2008) coinciden en sus estudios determinando que no todos los adolescentes logran experimentar la tormenta estrés y tormenta, pese a esto existe mayor probabilidad que los adolescentes experimenten conflictos con sus padres durante esta etapa de la vida por lo que estos conflictos tienen mayor prevalencia durante este periodo con mayor frecuencia que durante otras etapas de la vida.

Las tasas de inconvenientes en la conducta de riesgo aumentan de manera brusca durante la etapa de la adolescencia y alcanzan el punto más alto durante la adolescencia tardía o en la adultez emergente, siendo los conflictos con los padres en adolescencia temprana a la media, los trastornos del estado de ánimo en la adolescencia media y la conducta de riesgo en la adolescencia tardía y la adultez emergente. (Moya, 2008)

Las características que distinguen la adultez emergente de

otras edades, entre las características que define, están: la edad de exploración de identidad, de inestabilidad, edad de centrarse en uno mismo, edad de sentirse en medio y como la edad de las posibilidades en las que están inmersas actividades laborales, enamoramiento lo que da pautas a que exista una definición de identidad demostrando así las capacidades, limitaciones, ideales y valores siendo estos últimos los que determinarían al lugar que el adolescente ocupara en sociedad, lo que a su vez es propiciadora de inestabilidad. (Arnet, 2004)

La adolescencia como tal presenta sus limitantes en cuanto a estudios previos ya que este proceso suele ser variable en cada individuo, dado que existen casos en los que se prolonga la adolescencia hasta los catorce años de edad, lo que ha involucrado a diversas áreas, incluyendo endocrinología, neurología por lo que es considerado como una transición. Lo que para sociólogos es conocido también como la adolescencia retrasada por el hecho que es común que los adolescentes viven aun con los padres lo que a su vez propicia a que este proceso se prolongue en muchos casos más de lo esperado.

Piaget (1972) en sus estudios del desarrollo cognoscitivo describe los cambios en las estructuras mentales del adolescente y la capacidad para el desarrollo de problemas que se adquiere desde la niñez, lo que a su vez también indica que la madurez responde al proceso activo en el que está involucrado el ambiente del cual se recepta la información y el estímulo que se obtiene como respuesta dependiendo del grado de madurez cognitivo

que el adolescente posee , las operaciones formales permiten al adolescente obtener otra visión más científica para la toma de decisiones haciendo uso de hipótesis, esto como característica del pensamiento científico, siendo así el proceso de la información se enfoca en el proceso de del pensamiento haciendo uso de herramientas como son la atención y la memoria, a pesar de la existencia de estos estudios cabe recalcar que la misma presentan limitaciones que en su momento no han sido consideradas; tales como las diferencias existentes en cada individuo basado en los estímulos recibidos en el trascurso del desarrollo y la cultura en la que el mismo se encuentra inmerso lo que a su vez se considera como las bases con las cuales podría surgir la problemática del tema a estudiar en el presente trabajo investigativo.

En el ámbito cognoscitivo la adolescencia debido a que como lo hemos manifestado con anterioridad es una etapa que le permiten tener un pensamiento abstracto lo cual a diferencia de la pre adolescencia el adolescente va a ejecutar de manera más rápida determinadas respuestas lo cual va a restar el dominio que los padres ejecutaban en etapas anteriores , esto en el afán del adolescente por el deseo de obtener autonomía, el establecimiento de normas y limites, las amistades, gustos en cuestiones de apariencia suelen a la vez generar conflictos, lo que para los adolescentes consideran tener ya la facultad de elección, la presión de parte del adolescente suele convertirse en un aliado al momento de querer obtener autonomía a lo cual los padres en algún momento deben de adaptarse en este proceso de madurez del adolescente,

recurriendo a lo que denominaremos como negociaciones que tienen la finalidad de permitir que este proceso genere conformidad en ambas partes. (Bardi, 2012)

Durante la adolescencia el experimentar nuevas emociones hace creer a nuestro entorno que esto se origina debido al proceso hormonal que está experimentando, estados de cambios de estados de ánimo y la necesidad de tener espacios que permitan al adolescente experimentar que existe ante todo privacidad no alejan en casos de que el individuo formule dudas relacionadas con su presente y futuro basando las mismas en el desarrollo personal a partir de la aceptación a determinados grupos de interés y las posibilidades de fallecimiento de uno de sus progenitores. (Verano, 2012)

La formación de la identidad se considera también uno de los cambios cognitivos relevantes que el adolescente puede experimentar, las exigencias de una sociedad en constante evolución, la necesidad de independencia y la falta de experiencias son factores generadores de conflictos en el hogar que puede experimentar el adolescente, ya que lo que el comportamiento a adoptar no encaja en la mayoría de las ocasiones con sus ideologías.

### **1.2.2 Conflictos familiares**

Se comprende por conflicto familiar a la falta de cumplimiento a los límites, existen múltiples conflictos familiares de diversa índole acompañados también por la permisividad que los padres otorguen a los hijos adolescentes las que pueden afectar el equilibrio

de la armonía y la estabilidad emocional, estos desacuerdos establecidos entre los miembros de la familia (Oliva, A., 2006).

Entre los factores precipitantes generadores de conflictos familiares se consideran el abandono, la soledad, aislamiento, y la incomunicación constituyen amenazas que afectan la relación – vinculación, lo cual genera situaciones de estrés que solo podrán ser manifestadas mediante situaciones de conflicto Hans (1936) introduce el termino estrés haciendo referencia a las situaciones que el sujeto se encuentra expuesto, las que deben de generar un mecanismo de respuesta, mecanismo que tiene como finalidad promover adaptación en el mismo proceso indica que está relacionado con la función que cumplen el sistema endocrino, metabólico e inmunológico el mismo que involucra a nuestro organismo con la finalidad de aportar mediante el equilibrio vital cuando nos encontremos expuestos ante algún agente considerado como agresor, debemos considerar a la vez el medio ambiente en el cual se desarrolle el sujeto lo que puede convertirse en un ente estimulador de determinadas situaciones que por el adolescente pueden ser ejecutadas o dependiendo de su impacto olvidadas, elementos como la frustración va a ser una de las generadoras de emociones negativas que pueden afectar el entorno familiar, la tristeza, la ira y dolor cuando están en contra de los valores y creencias del individuo pueden ser generadoras de estrés y ser las que provoquen ansiedad lo que puede convertirse en una señal de alerta pudiendo provocar en el adolescente mecanismos de evitación para lo cual mediante estudios se establece que

sentimientos de aprecio, simpatía, amor, amistad y solidaridad van a ser herramientas promotoras de acercamiento, tales actitudes retroalimentaran con el mismo signo promovedor de suplencias de las necesidades de esta población, la dialéctica de la necesidad pasa por filtros que van desde el evento suscitado a la interpretación que el individuo otorgue como tal, la interpretación, y respuesta que tenga como consecuencia no son otra cosa que el resultado de las exigencias de necesidades internas relacionándolas con la adaptación y equilibrio que será expuesto de manera externa.

Solazabal (2013) precisa:

*...solo al interactuar la información con la psiquis, al tener lugar los estados afectivos y ponerse en juego necesidades relacionadas con el objeto, es que se hace consciente en su estructura psicológica encontramos a todos los procesos psíquicos como el aspecto funcional y principal en la reacción actitudinal, si las reacciones no se constituyeron como imagen portadora del sujeto que satisface la necesidad, no habrá actitud (p.123).*

La actitud expuesta ante determinadas circunstancias posibilita al adolescente actuar ante los cambios biológicos a los cuales se encuentra expuesto siendo ocasionador de estados de ansiedad ante cambios que no puede el adolescente evitar, el fenómeno de la violencia familiar surge cuando por reiteradas ocasiones existen malos tratos de alguien que está dentro del hogar con imagen de poder o autoridad lo que ocasiona disfunción en el hogar, sufrimiento en la víctima o abusado y la afectación a los integrantes del

círculo familiar, otro de los aspectos ocasionados por el trauma ocasionado por la violencia está la distorsión que el adolescente tiene de la experiencia, lo que va a ser manifestado fuera de contexto, lo cual poseen elementos que están dictaminados por la cultura, la familia entonces pasa a ser vulnerable ante la influencia que está en el medio y los aspectos culturales tienden a actuar como factores de riesgo y direccionan hacia una posible continuidad en el rol de víctima y victimario. De manera continua podemos evidencia a la vez como la cultura presenta mecanismos, los que pueden usarse con la finalidad de potenciar las herramientas que puede poseer una familia mediante la respuesta dinámica que genera la situación traumática en el adolescente y el pronóstico de resolución que se pueda generar. Es la interacción existente entre los factores generadores de riesgo y los de protección cultural y familiar los referentes importantes, si lo que se desea es desarrollar la propuesta de la teoría de la victimización, dos aspectos considerados relevantes es estos casos de conflictos están la culpa y la vergüenza que siente la víctima en este caso enfocamos nuestro estudio en la población adolescente lo que se va convirtiendo en la parte central de la problemática en función de rol que se tiene en la perpetuación así como en la resolución. (Muereta, 2015)

El hecho que en esta etapa exista la tendencia a que el adolescente se centre en el mismo es común evidenciar la preocupación por aspectos físicos, emocionales, las experiencias negativas que a la vez crea en ellos sentimientos de inconformidad al tener que



experimentar situaciones que se cree que solo le sucede a ellos y que no puede ser comprendido por quienes le rodean incluyendo de manera especial a padres, lo cual aporta al desarrollo de sentimientos de inferioridad, acompañados de momentos de soledad, las exigencias sociales obligan al adolescente a adoptar capacidad de razonamiento que debido a la inexperiencia genera en ambiente de inconformidad, la falta de límites impartidos en la niñez incrementa la aparición de estas situaciones dentro del ambiente familiar debido a que mediante la implementación de límites crea seguridad y responsabilidad en la edad adulta, otro factor que influye en el adolescente recae en la necesidad de ser parte de determinados grupos lo que en el círculo familiar y de manera especial en los padres genera un poco de incertidumbre por la influencia que podría ejercer determinados círculos sociales a los cuales el adolescente tenga interés de ser parte, los medios de comunicación y uso de tecnologías tienen también mucha influencia en la vida de los adolescentes, de manera especial cuando el uso no es limitado. Los cambios durante el ámbito educativo siendo de manera especial en la educación secundaria a la cual se encuentran expuestos en esta etapa, horarios, nuevos docentes por cada asignatura, cambios y cargas horarias en el sistema educativo proporciona de alguna manera cierta incomodidad en el adolescente que será también reflejado en la relación y podría generar situaciones de estrés en los ámbitos en los que se encuentre involucrado el adolescente, incluyendo de manera especial en la relación que este tenga con sus progenitores.

Jensen, J. ( 2008 ) menciona también el presente estudio basado desde el contexto histórico basado en los cambios que han surgido durante esta etapa, siendo la globalización un factor influyente, el cambio de estilos de vida de una década a otra han surgido por cambios y situaciones diversas a las que los padres han experimentado en esta etapa del desarrollo, el desarrollo de tecnologías, videojuegos influyen de alguna manera en los intereses de los adolescentes hoy en día , por lo que podemos llegar a comprender que *“la adolescencia es una construcción cultural, no un simple fenómeno biológico”* (p. 98) lo cual puede ser un ente regulador que nos permitirá visualizar a futuro la definición del estatus y nivel de responsabilidades que el adolescente podrá tener en cuanto asuma el rol de adulto, biológicamente debemos recordar que estos cambios también están relacionados con el hipotálamo, lo que a su vez es quien tiene la facultad de crear efectos que van desde la motivación fisiológica, psicológica y funcionamiento de funciones generadoras de placer.

Existen factores que afectan a los adolescentes entre los cuales se encuentran expuestos, a la cultura y sus normas la que va otorgando a los padres pautas para la conducta que van a diferenciarlos según su género lo que también permitirá la ubicación del adolescente incluyendo en la mayoría de casos ideas promocionadas por la religión, la política influye a la vez en la necesidad que necesita el individuo a pertenecer a grupos que compartan intereses e ideologías. (Matos, 2015)

Es la necesidad de autonomía la que puede generar situaciones

de conflicto dentro del seno familiar es por eso que el enfoque sistémico se estudia la relación en el sistema y el lugar que cada individuo representa en el mismo, las funciones que cumple dentro del hogar, otro de los ejes a considerar en el presente estudio se consideran los estilos de crianza a los cuales se ha ido desarrollando el adolescente considerando la autoridad, permisividad y el compromiso que los progenitores hayan obtenido en el proceso del desarrollo dando como resultado de padres que han ejercido autoridad adolescentes seguros, creativos y con habilidades sociales y cognitivas teniendo efectos positivos en la oportunidad de toma de decisiones la falta de compromiso de padres en el desarrollo genera personas que actuaran por impulso al momento de enfrentar situaciones (Cabanillas, 2016).

Freud A. (1946) en estudios realizados determina que los inconvenientes en la adolescencia son inevitables, que los conflictos son acontecimientos que pasan en esta etapa, esto con la finalidad de que estos inconvenientes son los que van a permitir que el adolescente experimente un desarrollo normal, lo que en varios estudios es un tema que se cuestiona inclusive con el hecho que hay casos en los que la problemática con los padres continua existiendo incremento que duran hasta varios años en los cuales se disminuye la adolescencia tardía, la frecuencia de los problemas de padres es de mayor prevalencia en hogares en los cuales los adolescentes son testigos de escenas de maltrato sea este físico o psicológico, otro factor a considerar es la percepción que la sociedad tiene de la adolescencia lo que a su vez es adoptado por

los padres que de alguna manera predispone a que se cree este ambiente en el círculo familiar (Borras, 2014).

Kaplan y Howe coinciden en estudios que determinan la existencia de maltrato durante la adolescencia con mayor prevalencia que durante la infancia, el maltrato al cual los padres durante el desarrollo hayan sido testigo se considera como un factor de riesgo que puede ser repetido de manera tradicional, la presión social y familiar también pueden proporcionar a que se del maltrato , esto acompañado de factores económicos, de salud, pocas habilidades de crianza y consumo de sustancias los que pueden también desarrollarse (Psicología, 2014).

Maeck & paul, (2010) en estudios realizados manifiestan que factores como el uso excesivo de tecnologías influyen en los aspectos negativos que se puedan generar en el hogar, dando lugar a la propagación de los casos de violencia intrafamiliar, ya que según el estudio indica que la televisión e internet inspira a los jóvenes a ejercer conductas y comportamientos que estereotipan los roles que deben de cumplir cada género, el acceso a la música fomenta a la agresión y auto agresión, el uso excesivo de internet propicia el aislamiento social, lo que se convierte en un factor que es capaz de incrementar los casos que se puedan presentar en la adaptación familiar lo que a su vez colabora con los conflictos que se puedan generar en el caso de los padres con pocas destrezas para la crianza de los hijos, para mayor comprensión acerca del tema existen teorías tales como las de del cultivo y la teoría del aprendizaje en las mismas se hace referencia a el aprendizaje

social al que se encuentra expuesto el individuo dentro de la sociedad haciendo hincapié en el presente estudio en el impacto que los adolescentes puedan experimentar a partir de las experiencias familiares, nuestro principal estudio basados en experiencia de jóvenes nos permite evidenciar lo vulnerables y manipulables los adolescentes pueden ser, siendo también motivado por la gratificación o satisfacción que pueda ejercer determinadas actividades realizadas dentro del núcleo familiar.

Larson (1995) Otro factor a considerar en el desarrollo del adolescente está el proceso la formación de la identidad a la cual el mencionado se encuentra determinando a la adopción de los ejemplos a seguir los que son de referencia del medio en el cual está haciendo uso el adolescente siendo en este caso el fácil acceso a las tecnologías, que pueden a su vez propiciar la formación de determinadas conductas que incluso pueden crear desequilibrio en el ambiente en el que el adolescente se encuentra inmerso.

El origen de la teoría problemática en los que para su mejor comprensión incluye a los mismos factores como personales, autoestima, sociales y el involucramiento de los padres haciendo referencia al control que ejercen, estos estudios tienen como finalidad de sostener la idea que los problemas de la adolescencia suelen estar correlacionados, los que a su vez pueden llevar a experimentar en los adolescentes síntomas asociados a la depresión y el trastorno depresivo, lo que se le atribuye como causales a las vivencias comunes entre iguales, conflictos en el hogar y entorno (Rodríguez, 2017).

Es la necesidad de adaptarse a grupos de intereses en común que van a generar que los adolescentes experimenten un poco de dificultad al momento de elegir su círculo social, la misma necesidad de encajar los podría llevar a tomar decisiones que podrían generar situaciones conflictivas con los padres, siendo de mayor énfasis cuando se ven involucrados en inconvenientes sociales, educativos y desajustes en el área psicológica, estudios previos determinan que es a partir de los doce años de edad hasta los catorce en los que los adolescentes sienten interés por experimentar nuevas amistades que los mismo influyen de manera importante en el comportamiento que los adolescentes tengan como tendencia a seguir, siendo importante el rol de los padres en esta etapa ya que el descuido ocasionara inconvenientes que serán expuestos y repetitivos en la adultez (Clavijio, 2006).

El interés que los padres muestren durante el desempeño académico en los hijos adolescentes podrían generar a su vez conflictos en el ámbito familiar ya que es frecuente que padres se sientan un poco despreocupados en la atención que los estudiantes necesitan al culminar la educación básica, lo que estudios previos determinan que es en esta etapa donde el adolescente necesita igual o mayor atención que un infante, esto como medio de fortalecer el desarrollo emocional del adolescente, lo cual puede ser generador de fortalecimiento de lazos familiares, basados en estudios se determina que el establecimiento de normas, las frecuentes muestras de afecto y el apoyo constante permiten desarrollar medios de comunicación entre adolescentes

y padres creando un déficit significativo de conflictos familiares basados en el interés de actividades del adolescente que a su vez propicia a ocasionar equilibrio entre al interferir en la toma de decisiones durante este periodo que la sociedad determina como una etapa necesariamente conflictiva.

Estudios determinan que el apropiado fortalecimiento de vínculos familiares ha permitido a grupos de adolescentes a obtener mejores resultados en la toma de decisiones los mismos que en ocasiones pueden cuestionar opiniones de padres y superiores, estos basados en que durante la niñez se establecieron límites, desarrollo de sentimientos que generen seguridad, ocasionando confianza en sí mismo.

La posibilidad de inconvenientes con padres debido a la elección de amistades y exposición a sustancias estupefacientes, ante estas situaciones mediante estudios se han desarrollado factores de protección entre los que constan el apoyo de parte de los padres basadas en la supervisión y formulación de normas accesibles, el incentivar al adolescente a la ejecución a habilidades sociales propiciando así bajar niveles de estrés que se puedan presentar ante la presión social a la que está expuesto el adolescente (Perez, 2013).

Las relaciones familiares basadas mediante estudios bajo el enfoque sistémico nos permite identificar la presencia de subsistemas el mismo que está conformado por dos principios uno de ellos es que cada subsistema debe influir en los demás subsistemas de la familia basados bajo el ejemplo que si un

adolescente presenta conflictos con sus padres de alguna manera va a verse afectada la relación que el mismo tenga con el resto de la familia, el segundo principio se basa en los cambios a los que debido a la transición de la niñez a la adolescencia genere desequilibrio que se pueda presentar en el núcleo familiar hasta que se experimente ajuste al cambio que se origina dentro del contexto familiar.

Borstein (2002) hace referencia mediante estudios basados en la relación entre los estilos de crianza y el desarrollo de los adolescentes manifiesta la existencia de efectos que son recíprocos entre adolescentes y padres, esto debido a la complejidad que se pueda generar considerando aspectos relevantes como la personalidad y los intereses del adolescente lo que forma parte de la dinámica familiar.

Allen (1994) indica sobre la teoría del apego y el pronóstico que la misma puede tener al llegar el individuo a la etapa de la adolescencia, factores como la confianza y la autonomía se tornan relevantes debido a que está considerada esta teoría como la base en la cual se va a establecer las relaciones posteriores, es decir que mediante estudios se logra establecer que la separación temprana de padres con infantes incide de manera significativa durante el periodo de la adolescencia el manejo de relaciones y el desarrollo emocional.

El apego que se establece en la etapa infantil tiende a ser modificable en la adolescencia y que la conducta que el adolescente manifieste no solo se basa en el temperamento que tenga el



adolescente sino que considera también la conducta de los padres hacia él, lo que es resaltado a estudios previos que indican la importancia que tienen los conflictos de adolescentes con los padres lo cual es analizado como medio para alcanzar un desarrollo normal, la misma teoría que se ha ido descartando debido a estudios que muestran el interés existente en los adolescentes por actividades y la preocupación constante por el bienestar de sus padres (Egelan, 2004).

Podemos evidenciar a la vez como factores sociales importantes como la necesidad de que en el hogar existan doble ingreso económico, hechos históricos como la gran depresión y la afectación a nivel mundial pudo brindar un giro relevante a la organización que tenía la familia, debido a la creciente migración de padres se pudo evidenciar como afecto de manera significativa el fortalecimiento de los lazos familiares, factores de privación de recursos generaron significativos cambios que recaían incluso en los roles que el adolescente debía de asumir en el hogar, obligándole así a tener de manera forzada madurez que va a ocasionar deterioro a nivel psicológico, cabe recalcar que los adolescentes que se desarrollaban en hogares de recursos limitados debían de buscar medios que les permita subsistir y a su vez la distribución de tiempo entre las actividades escolares, el rol a cumplir en el hogar generando la importancia en el núcleo familiar acompañado de la necesidad de independencia lo que puede a su vez incrementa las posibilidades de conflictos que se podrían desarrollar dentro del seno familiar.

Otro de los factores relevantes en nuestra sociedad y como los conflictos familiares surgen en los adolescentes se le atribuyen al incremento de divorcios o segundas nupcias de padres, estudios en adolescentes Americanos han demostrado que los adolescentes quienes provenían de hogares en los cuales los padres habían pasado procesos de divorcios presentaban conductas negativas, bajo rendimiento escolar, angustia , esto en comparación con adolescentes que sus familias no habían pasado por procesos de divorcio lo que demuestra la intensidad que pueden generar esta situación en un adolescente siendo la misma experiencia de menor afectación durante la etapa de la niñez, el adolescente durante este periodo tiende a ser manipulado por uno de sus progenitores creando así alianzas que el adolescente las maneja de acuerdo a sus conveniencias (Saldaña, 2001).

Los conflictos que el adolescente experimenta en el hogar van a verse reflejados en el comportamiento que el individuo presente a la sociedad sobrecargando subjetivamente a través del sistema nervioso lo que va a ser manifiesto mediante la relación que pueda presentar con sus progenitores y entre iguales.

Laursen (2004) confirman que durante la adolescencia los padres siguen ejerciendo figura importante en esta etapa, pero de manera significativa va disminuyendo el nivel de calidad y cercanía en lo que a comunicación se refiere, este distanciamiento con los padres es ocasionado debido a la adquisición de nuevas experiencias y cambios en el círculo social que se está desarrollando, durante la adolescencia las relaciones entre la

familia se van generando de acuerdo a la calidad de tiempo en que puedan experimentar, aquí es donde se va generando mayor dependencia de los amigos que la que se podría obtener del núcleo familiar.

Crouter recalca que mediante estudios se ha podido determinar que es durante la adolescencia en donde se genera mayor placer al pasar tiempo entre amigos comparado con el tiempo que puedan pasar con los padres la cual presentan incomodidad al momento de manifestar temas que generen dudas o el hecho de manifestar sus propias experiencias (Crouter, 2002).

La adolescencia confronta escenarios complejos, en los que se evalúa la manera que mantiene su perspectiva y empoderamiento de autoconcepto el cual determinará la autoestima que conserva cada uno de los sujetos en cuestión, considerándolo un constructo muy general o en ocasiones parcial, éste podría tratarse como un punto de conexión el cual posee muchas facetas y es un ente principal de todo niño y adolescente, se puede delimitar como autoconcepto positivo o negativo según el estado en el que se encuentre un individuo, es decir se puede caracterizar como positivo si presenta un buen funcionamiento en las áreas personal, social, escolar y familiar por el contrario categorizar como negativo sintiéndose desposeído, dependiente, inseguro si su autoestima es baja. (Ibañez C. , 2017), con esto hacemos referencia a que la adolescencia es una etapa complicada por las disímiles y numerosas modificaciones con que cursa, y si sumamos a lo mencionado anteriormente las normas y respuestas sociales ya sean negativas

o positivas se complejiza mayormente la situación, colaborando en muchas ocasiones en el desarrollo de trastornos, haciendo de esta combinación es decir la adolescencia y los conflictos familiares una problemática grave con necesidad de atención.

### **1.2.3 Abuso sexual infantil**

La Organización Mundial de la Salud OMS (2020), describe el abuso sexual infantil, como el acto sexual, o intento de perpetrarlo, que incluye comentarios, insinuaciones, comercialización o utilización de la sexualidad de una persona por medio de la coacción, independientemente de la relación del agresor con la víctima y del ámbito en que se lleve a cabo. La investigación del abuso sexual contra los niños y niñas es compleja, pues a pesar de que estos datos son muy limitados, durante los últimos años ha sido muy común ver en las noticias y en los diferentes medios de comunicación, que las cifras de abuso sexual infantil van en aumento, sobre todo en las zonas rurales; convirtiéndose en un tema de preocupación pública no tan solo a nivel Nacional, sino también en el mundo entero.

Otros autores definen al abuso sexual como un conjunto de acciones que obligan a una persona a realizar algo en contra de su voluntad, acciones que incluyen desde tocamientos, caricias no deseadas, sexo oral, exposición a pornografía, hasta el intento o acto de violación. Estas formas de agresión generalmente se dan en un ambiente de coerción, utilizando el engaño, la manipulación, presión o abuso de autoridad (Mendieta y Zambrano,

2019). Es decir, que el abuso sexual va mucho más allá de del intento del agresor en querer concebir un acto sexual en el que no tan solo incluye el acto físico, pues también utiliza otras estrategias que le facilitarían lograr su objetivo, mismas que abarcan desde la dimensión psicológica, hasta la emocional y social.

Por otro lado, autores como Vega y Ayerbe (2012), describen que el matrimonio infantil en la actualidad es practicado en muchas regiones, considerando este acto y la prostitución forzada (producto de la pobreza extrema o de zonas de guerra) como otro tipo de abuso sexual, algo que ya se ha venido practicando desde hace mucho tiempo atrás. Este acto, a pesar de que en ciertos países es puesto en práctica, en su mayoría es considerado como un delito, en Ecuador por ejemplo, según el Código Orgánico Integral Penal Ecuatoriano COIP (2014), en sus artículos 512 (ítem 1, para el crimen de violación de menores) y 506 (para el crimen atentado contra el pudor sin violencia o amenaza), establece que la edad de consentimiento es de 14 años, este mismo Código, en sus artículos 170 y 171 también respalda la edad de consentimiento de 14 años siempre y cuando no exista seducción o engaño; así mismo, la nueva ley reformatoria al código civil es clara y establece que no se puede llevar a cabo un matrimonio siendo menor de edad, siendo causa de nulidad aquellos matrimonios contraídos por personas menores de 18 años de edad.

Franco y Ramírez (2016), describen el abuso sexual “como el intercambio de niños y adolescentes (con o sin contacto físico)

para satisfacer sexualmente a un adulto o adolescente mediando la posición de poder o fuerza” (p.2). Es importante recordar que, a pesar de conocer que en la niñez existe una etapa de exploración física y en ciertas ocasiones, juegos sexuales que se dan entre pares, la actividad sexual de un adulto con un niño o niña, no corresponde al tiempo o desarrollo evolutivo de la infancia, si bien es cierto, cuando se dan juegos sexuales entre pares, casi siempre existirá la figura del adulto responsable (padre o madre) quien se encargará de interrumpir, guiar y orientar de una manera adecuada estas conductas, debido a que existe la confianza del menor en recibir ayuda, sin embargo, si el menor se enfrenta a situaciones sexuales con un adulto, este casi siempre utilizará la fuerza o coerción de índole física, psicológica o emocional, aprovechándose de las características de indefensión de la víctima para lograr conseguir su objetivo, lo cual impedirá que el niño o niña pueda responder, discernir o comprender la magnitud de dicha situación.

Al mismo tiempo, el abuso sexual produce consecuencias que dejan huellas imborrables para toda la vida. En la etapa de la niñez estas prácticas producen distorsión en su normal desarrollo, dejando secuelas inmediatas, y a lo largo del ciclo vital. Tornándose más evidentes estas consecuencias en niños y niñas que se encuentran en edad escolar, debido a que deben mantener interacción con otros niños. Cantón y Cortés (2015), afirman que las principales manifestaciones del abuso sexual en niños son dolores de cabeza, digestivos, incontinencia urinaria, y en la

evacuación, problemas en el desarrollo, síntomas internalizantes, como ansiedad, retraimiento, depresión, estrés post-traumático, conducta sexual inapropiada, también se manifiesta bajo rendimiento escolar, problemas con los pares, drogadicción y alcoholismo a edad temprana.

Esta realidad se vuelve aún más alarmante cuando los niños y niñas víctimas de abuso sexual se encuentran en situaciones de negligencia (desprotección o abandono), principalmente porque la mayor cantidad de casos provienen del entorno más cercano al niño (familia o conocido) y es en este escenario familiar, en donde generalmente se dan las primeras manifestaciones que denotan un posible abuso, pues a pesar de que, en la legislación vigente en el Ecuador se tipifica todo acto de violencia contra la niñez y adolescencia, castigando con penas severas a quien vulnere cualquiera de sus derechos, aún se sigue escuchando en el medio, casos de abuso sexual contra menores. Es por esta razón, que el estado Ecuatoriano ha determinado cada vez más la necesidad de invertir recursos en la implementación de nuevos programas preventivos que respondan a esta necesidad, trabajando articuladamente en proyectos directa o indirectamente mediante convenios con los Gobiernos Autónomos Descentralizados (GAD), las Juntas Cantonales de Protección de Derechos (JCPD) el Ministerio de Inclusión Económica y Social (MIES), en conjunto con otras instituciones y Organizaciones no Gubernamentales (ONG).

### **1.2.4 Consecuencias del abuso sexual para el desarrollo integral del menor**

Son muchas las consecuencias del abuso sexual en la niñez, mismas que además de interferir en el desarrollo integral y evolutivo de las víctimas, también pueden dañar el cuerpo, la mente, el alma y hasta la vida futura de quien haya sufrido este tipo de vulneración. Es por esta razón, que este tipo de violencia es la que más consecuencias genera a largo plazo, sobre todo, porque involucra afectaciones en el ámbito social, psicológico, emocional y cognitivo. A todo ello, se determina la gravedad de cada caso, que dependerá de diversos factores tales como: el contexto en el que se manifiesta, la edad del niño, la modalidad del abuso, periodicidad, duración, tipo de vínculo con el abusador, así como de las reacciones del medio familiar y social cuando ya se descubre el hecho. De aquí, nace la importancia de que estas consecuencias sean abordadas debidamente desde profesionales especializados en el tema, ya que, si no se realiza un trabajo adecuado, estos síntomas podrían atenuarse, permanecer o aflorar durante cualquier etapa del ciclo vital, así como provocar efectos post traumáticos que se vuelven crónicos con el tiempo (Oizerovich y Perrotta, 2018).

Las dimensiones globales de la problemática de abuso sexual a menores de edad, son realmente alarmantes, dado que sus impactos son negativos no tan solo para la víctima, sino también para otros agentes, tales como la familia y su entorno social, ya que las relaciones de la dinámica familiar se vuelven complejas



y de una u otra forma, esto va generando desestabilización de los cánones sociales, no habiendo diferencias de clases sociales, culturales, económicas o de creencias.

No alejándose de la realidad, otros autores además de hablar sobre las consecuencias del abuso, identifican el sistema mediante el cual éste se lleva a cabo, en donde se crean dos roles principales de “víctima” (quien es abusado sexualmente) y de “victimario” (agresor que ejecuta el acto de abuso), en este círculo, no tan solo se genera una serie de acontecimientos que provocan secuelas que afectan principalmente al desarrollo integral de la víctima, sino que también, repercuten negativamente en la toma de decisiones frente a los diversos acontecimientos a los que se enfrenta desde su cotidianidad. Quenan y Samudio (2013), clasifican estas lesiones generadas por el abuso sexual a menores en dos grandes grupos: consecuencias a corto plazo y consecuencias a largo plazo, que muestran desde una mirada amplia y detallada, las diversas situaciones emblemáticas por las que atraviesan las víctimas, muchas de ellas pueden presentarse de manera periódica, única o leve, pero otras pueden venir acompañadas de múltiples manifestaciones que, inclusive sumado a otros antecedentes, podrían desencadenar algún tipo de trastorno o patología que podrían permanecer a lo largo de la vida.

Dentro del primer grupo de las consecuencias a corto plazo del abuso, los autores engloban básicamente a los aspectos psicológicos y emocionales que atraviesa la víctima durante todo el proceso del abuso (antes, durante y después del acto), en donde

se crea una dinámica dañina entre la víctima y el victimario, que crea ciertas barreras e impiden que el evento sea detectado por terceras personas y por consiguiente, que se reciba una ayuda inmediata; mientras que, en el segundo grupo de las consecuencias a largo plazo, hablan directamente de las consecuencias que externalizan las víctimas, es decir, la manera de como asimilan y les afecta el abuso desde todo su contexto biopsicosocial, considerando que estas manifestaciones pueden irse presentando desde simples signos y síntomas que ocasionen malestares individuales, hasta diferentes trastornos clínicamente significativos para la víctima, su familia y la sociedad.

El abuso sexual infantil es una problemática alarmante, sus efectos negativos evidencian consecuencias graves que trascienden la esfera de lo físico o psicológico, repercutiendo significativamente en el ámbito escolar. La niñez víctima de abusos manifiesta síntomas de estrés postraumático que tienen que ver con un estado alterado de supervivencia, percibiendo la vida como una constante amenaza, activando respuestas defensivas a corto plazo, especialmente en el ámbito escolar, donde pasan gran parte del día (Velázquez, Guzmán y Villanueva, 2013). Es decir, que la mayoría de las manifestaciones o problemas en el rendimiento académico, suelen estar relacionadas con las consecuencias psicológicas negativas desencadenadas a raíz del abuso sexual.

A lo largo del ciclo vital, el niño objeto de abuso sexual va presentando manifestaciones típicas de acuerdo a la edad, principalmente en la etapa escolar se puede observar escaso

rendimiento académico, en términos científicos, suelen presentar “desregulaciones en los niveles de cortisol y otros trastornos psicobiológicos debidos a una desregulación del eje hipotalámico hipofisario adrenal” (Cortés y Cortés, 2015, p 553), que se encuentran asociados estrechamente al bajo rendimiento escolar y cognitivo; esto deja claro que, el abuso sexual infantil es una problemática alarmante y que genera consecuencias graves que también afectan al ámbito neurobiológico de las víctimas.

Ospina, (2019) manifiesta que, los sobrevivientes del abuso sexual infantil soportan daños profundos que afectan a la capacidad del aprendizaje, representando una de las agresiones que más interfieren en la escolarización y en el desarrollo integral de las víctimas. Estas alteraciones en la capacidad de aprendizaje, no tan solo afectarían en su desenvolvimiento o en la adquisición de conocimientos en cuanto a operaciones simples o complejas dentro del aula, sino también, a la resolución de problemas de la vida cotidiana.

Las víctimas de abuso sexual presentan una serie de alteraciones en el ámbito escolar, dentro de las manifestaciones más comunes se percibe: dificultades para compartir y elaborar trabajos grupales, ansiedad (lo que provoca que dejen las tareas incompletas), son distraídos, tienen escasa motivación o poca iniciativa para participar en clases, a pesar de que se muestran dependientes, muchas veces no comprenden lo que explica el maestro. Franco y Ramírez (2016), agregan que la ansiedad y la depresión que vienen arraigadas al abuso sexual infantil son un serio problema, que ocasiona no

tan solo implicaciones en el procesamiento de este cuadro clínico, sino también, genera afectaciones que inciden directamente en el aprendizaje escolar; sobre todo, porque el niño o niña que está emocionalmente inestable, difícilmente encontrará motivación para poder llevar a cabo actividades que demande la institución educativa.

Galeano y Varas (2018), explican que los niños y niñas víctimas de abuso sexual, presentan carencias cognoscitivas y académicas que interfieren directamente en su rendimiento escolar, agregando además, que existe un funcionamiento intelectual muy escaso, una baja motivación para estudiar, así como problemas en la comunicación y en la expresión de un lenguaje coherente; al existir este tipo de problemas en la comunicación, es evidente que habrá dificultades en las interacciones sociales en la escuela, a nivel de pares estos niños y niñas no son empáticos y se muestran renuentes a la colaboración, generalmente son impopulares, presentan relaciones inseguras con sus compañeros de clases, poco acercamiento a otros niños o adultos y en el peor de los casos, presentan conductas antisociales (sobre todo cuando existe ausencia de las figuras paterna y materna ante el cuidado del menor).

Es decir, que este grupo presenta condiciones limitadoras (afectaciones en el sistema nervioso y desarrollo cerebral), que hacen que se vuelvan cada vez más vulnerables ante el fracaso y al abandono del ámbito educativo. Para Martínez (2018), la exposición a la violencia sexual a una edad temprana puede

afectar el desarrollo cerebral y alterar otras partes del sistema nervioso, lo cual acarrea entre otras consecuencias el aumento de los riesgos de un rendimiento escolar deficiente, acompañado del abandono escolar.

El abuso sexual infantil es un hecho capaz de desordenar el normal neurodesarrollo y limitar la maduración cerebral del menor, particularmente origina déficits cognitivos, problemas de atención, memoria, lenguaje y desarrollo intelectual, que repercuten en el fracaso escolar y social (Villalba y Mateos, 2017); por lo tanto, cuando hablamos de consecuencias en el rendimiento académico como producto del abuso sexual, también hablamos de aspectos psicosociales que estarían relacionados no tan solo en torno a la violencia sexual infantil, sino también, a otros factores latentes que además de haber incidido para que se dé este tipo de vulneración, también generarán un gran impacto en este sistema educativo.

Con lo anteriormente expuesto, la violencia intrafamiliar, ausencia de cuidados familiares o negligencia, son aquellos factores que subyacen al abuso sexual y que afectan al cuidado directo, reflejándose principalmente en el bajo rendimiento académico, más aún, por la carencia de estimulación cognitiva a la que esto conlleva; sin embargo, a pesar de que en la mayoría de casos esta situación no está del todo específicamente identificada, dentro de las aulas los docentes evidencian ciertos indicadores que denotan la existencia de este tipo de problemáticas. Estos niños y niñas por lo general mantienen un nivel de estrés elevado y por

asociación, presentan dificultades en el funcionamiento emocional, el desempeño de la competencia cognitiva, funciones ejecutivas y psíquicas tales como: la atención, memoria de trabajo, planificación, control inhibitorio, fluidez verbal, flexibilidad cognitiva, organización y meta cognición (Erazo, 2012).

Desde el aspecto neurobiológico, un tipo de vivencia extremadamente traumática como lo es la violencia sexual en la infancia, mantiene un fuerte impacto dado que se generan situaciones estresantes que promueven una gran cantidad de eventos que provocan cambios estructurales, funcionales y neurohormonales a nivel cerebral; este tipo de alteraciones generan mucha incidencia, principalmente en la conducta y en el funcionamiento social de las víctimas (De Ambrosio, Vázquez, Filippetti, y Román, 2018). Es decir, que el abuso sexual infantil interfiere seriamente en las áreas del desarrollo neurológico, afectando al funcionamiento neuropsicológico, a la conducta y limitando la capacidad de interacción en todos los ámbitos en los que se desenvuelven quienes hayan sufrido este tipo de vulneración.

En general, a lo largo del ciclo vital se produce un tránsito de la sintomatología hacia formas de manifestación típicas de cada etapa evolutiva (Lameiras, 2002). De este modo, durante la infancia los principales efectos parecen ser los problemas somáticos bajo rendimiento escolar y desregulaciones en los niveles de cortisol y otros trastornos psicobiológicos debidos a una desregulación del eje hipotalámico hipofisario-adrenal bajo rendimiento escolar y desregulaciones en los niveles de cortisol y otros trastornos

psicobiológicos debidos a una desregulación del eje hipotalámico hipofisario-adrenal.

### **1.2.5 Consecuencias del abuso sexual en el funcionamiento social del menor**

Galeano y Varas, (2018) sostienen que además de las secuelas en el ámbito emocional, físico y psicológico, el abuso sexual infantil también incide negativamente en las relaciones sociales de las víctimas, generalmente, estos acontecimientos adversos se acompañan de otros factores asociados, tales como la pobreza extrema, estructuras familiares disfuncionales, pérdida del cuidado parental, entre otros; que son agravantes para que estos niños y niñas se encuentren en permanente conflicto con la sociedad.

Además de la pérdida de confianza, la mayoría de las víctimas de abuso sexual infantil presentan cierto tipo de aislamiento o rechazo a involucrarse en la sociedad de una manera positiva, de hecho, en muchos casos se ha observado que niños y niñas desde muy temprana edad tienen predisposición al alcoholismo, tabaquismo, uso y abuso de drogas, prostitución, delincuencia, fuga del hogar, fracaso y deserción escolar, desempleo, embarazo adolescente o no deseado, conflictos familiares y dificultad para establecer relaciones interpersonales (Navas, 2014). A pesar de que, en la mayoría de países los diferentes estados se preocupan por direccionar recursos en la creación de programas de ayuda para este grupo prioritario, desde la sociedad todavía existen

ciertos prejuicios y estigmas que han generado que, ellos sean catalogados como un “objeto de derechos” que forman parte de un “problema”, en lugar de ser vistos como “sujetos” cuyos derechos han sido vulnerados y que, por tanto, requieren de ayuda inmediata y especializada.

La niñez víctima de abuso sexual, usualmente presenta desajustes psicosociales en comparación a quienes no han sido victimizados, lo que se traduce en serios problemas de conducta y de convivencia en sociedad. Es así, como las consecuencias del abuso sexual (a corto y largo plazo), no solo afectan al menor violentado sexualmente, aún van más allá, debido a que los hechos, cuando se conocen o salen a la luz, por ser perpetrados contra menores de edad, perturban e impactan profundamente en la sociedad (Guerra y Arredondo, 2016). Dada la alta prevalencia de abusos sexuales contra de la niñez, y las evidencias de las consecuencias negativas a corto y largo plazo, tanto para las víctimas como para la sociedad; una mayor visibilidad de la problemática ha permitido el auge de estudios, programas, la creación de Leyes, instituciones y de centros especializados en todos los países del mundo, con iniciativas de acciones tendientes a la prevención y a la intervención.

En este mismo orden, un mayor porcentaje de estudios sobre las consecuencias del abuso sexual en la niñez, derivan en la protección especial o evitación social, debido a los sentimientos negativos que podría generar la sociedad hacia la víctima, inclusive en el hecho de poder ocasionar la re-victimización, aunque por



otra parte, la misma evidencia empírica corrobora la importancia de la red social y del apoyo social percibido, en la superación de las consecuencias del abuso sexual (Pereda y Sicilia, 2017). Siendo evidente que, si la víctima percibe un entorno seguro, tiene soporte en las figuras cuidadoras, recibe un apoyo social, respuestas institucionales inmediatas y atenciones profesionales adecuadas, se recuperará positivamente del abuso sexual.

### **1.3 Estándares de desempeño docente: dimensión de la gestión del aprendizaje y el compromiso ético**

Los docentes representan la parte operativa de un centro educativo, hacer que suceda, que cada estudiante vaya alcanzando metas, y ver reflejados en ellos su labor, evidenciar sus competencias, aplicando experiencias aprendidas en los procesos de formación, Los estándares de desempeño docente son descripciones de lo que debe hacer un profesor competente; es decir, de las prácticas pedagógicas que tienen más correlación positiva con el aprendizaje de los estudiantes.

En nuestro país no se han tenido definiciones explícitas y accesibles acerca de qué es una educación de calidad, el conocer los estándares nos permitirá tener descripciones claras de lo que queremos lograr, y podremos trabajar colectivamente para el mejoramiento del sistema educativo.

En el aprendizaje de los estudiantes, los docentes deben ser conocedores y propulsores de actividades que permitan alcanzar estándares de calidad, esto en cada uno de los siguientes aspectos:

desarrollo curricular, desarrollo profesional, gestión del aprendizaje y compromiso ético, el docente crea un clima de aula adecuado para la enseñanza y el aprendizaje y organiza el espacio de aula de acuerdo a la planificación y objetivos de aprendizaje planteados.

### **Dimensión de la Gestión del aprendizaje**

Gestionar, es hacer que las cosas sucedan, uno de los compromisos que el docente como parte esencial del aprendizaje de los estudiantes debe cumplir con parámetros de calidad que les permitan llegar a resultados óptimos, la planificación actualizada, adaptada al contexto, al grupo y a la expectativa de la sociedad es un requisito; crear estrategias para que el aula sea un espacio que motive al aprendizaje, que motive a enseñar, es también base para hablar de educación de calidad, la ubicación de material físico, su uso, establecer reglas claras, interactuar de forma permanente con los estudiantes pero también con los demás docentes y directivos, permitirá desarrollar un trabajo colegiado , donde se lleven a cabo la toma de decisiones en equipo y por ende un trabajo en equipo. Cada uno de estos parámetros o lineamientos, deben ser evaluados de manera continua, permitiendo hacer mejoras en base a cada resultado, logrando al final cumplir propósitos planteados. Entonces la gestión de aprendizaje en búsqueda de estándares de calidad permitirá al docente:

- Planificar para el proceso de enseñanza- aprendizaje
- Crear un clima adecuado para la enseñanza y el aprendizaje
- Actuar de forma interactiva con sus alumnos en el proceso

de enseñanza aprendizaje.

- Evaluar, retroalimentar, informar e informarse de los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

### **Compromiso ético**

El docente debe ser una persona de moral muy firme, no para enseñar a sus estudiantes, sino para que en cada momento de su interacción se vea reflejada su condición de ser humano probo, justo, solidario, que tenga la capacidad de influenciar en la cultura del establecimiento, actuando en forma coherente tanto con los valores del Proyecto educativo, como con los principios como docente, cumple con lo que se solicita, aporta, demuestra entusiasmo, actitud que convoca al trabajo, a la enseñanza y al aprendizaje.

El compromiso ético del docente como un factor importante que habla por sí solo de calidad educativa comprende la práctica constante de valores, el compromiso con la institución, con el entorno social y cultural del establecimiento, y que se demuestra cuando:

- El docente tiene altas expectativas respecto al aprendizaje de todos los estudiantes.
- El docente se compromete con la formación de todos sus estudiantes como seres humanos, y ciudadanos en el marco del buen Vivir.
- El docente enseña con valores, garantizando el ejercicio permanente de los derechos humanos.

- El docente se compromete con el desarrollo de la comunidad más cercana.
- El docente enseña con valores garantizando el ejercicio permanente de los derechos humanos
- Promueve el acceso, permanencia y promoción en el proceso educativo de los estudiantes.

Para lograr el aprendizaje de los estudiantes y el desarrollo de todas sus capacidades-habilidades, los docentes de un centro educativo de calidad, diseñan estrategias que:

- Se ajuste al nivel de partida y al ritmo de aprendizaje de los estudiantes.
- Promuevan la participación activa de todos los estudiantes.
- Promuevan el trabajo en equipo y el trabajo cooperativo.
- Promuevan la reflexión meta cognitiva sobre el aprendizaje.
- Acompañen al estudiante en su aprendizaje y ayude en su dificultad.
- Promuevan y se orientes hacia la transferencia de conocimiento. (Riveros, 2010)

#### **1.4. Planificación y ejecución de la convivencia en el aula: código de convivencia**

El Código de Convivencia es necesidad prioritaria de la comunidad educativa para asegurar la “convivencia” de sus actores, respeto de sus roles e intereses, que comparten un espacio, un tiempo y un proyecto educativo común.

Este documento tiene plena justificación por ser un “pacto social regulatorio”, que implica la construcción colectiva de normas mediante un proceso racional, consciente y democrático en el que los derechos, los deberes y las responsabilidades se acepten y se cumplan en el marco del respeto.

El Código de Convivencia debe privilegiar, por lo tanto, prácticas de deliberación, solidaridad, autorregulación y participación en la toma de decisiones y en la solución colectiva e institucional de los conflictos.

Por esto, en esta propuesta se exalta el valor del diálogo, donde prevalezca la intención de reflexionar sobre la propia praxis y sus consecuentes fallas, dentro de un clima de tolerancia, consenso, consulta, participación y honestidad con miras a generar las mejores opciones para el buen vivir.

Aparte de su función reguladora, el Código de Convivencia debe tener un carácter pedagógico y educativo, que favorezca el desarrollo de la autonomía moral del estudiante; de modo que, a través de la reflexión, cada uno asuma la norma como auto obligación. Debe tener como objetivo fundamental desarrollar en interacción con los demás, una forma de razonamiento sobre los problemas morales y sociales para la creación de opciones responsables y justas en la solución de los conflictos de la vida cotidiana de la Comunidad Educativa.

El Código de Convivencia de la Unidad Educativa JOSE DE ANCHIETA, se ha construido con la intención de que todo proceso formativo gire alrededor de los principios de autonomía, autogestión

y participación. Debe considerarse como una propuesta dinámica, en permanente proceso de mejoramiento, para lo cual se propone crear un clima de confianza, un ambiente donde las personas no se sientan juzgadas y una atmósfera donde todos aporten en la construcción de un contexto propicio a la convivencia pacífica, basada en el respeto mutuo y en los deseos permanentes de superación.

El Código de Convivencia, parte fundamental del PEI, recoge los aportes de los diferentes estamentos de la comunidad educativa, que llegan a la Comisión de Redacción, sugeridos como posibles normas basadas en los derechos y deberes como (Oneto Fernando, 2001) miembros de una comunidad, mismos que deben estar acordes a los principios y valores establecidos en la Constitución de la República.

### **Criterios básicos para la construcción de los códigos de Convivencia:**

En concordancia con los objetivos planteados, el Código de Convivencia deberá servir de marco para el aprendizaje, por parte de todos los miembros de la comunidad educativa, de nuevas conductas inherentes al principio de dignidad que consagran los derechos recogidos en la Constitución del país y el Código de la Niñez y Adolescencia y la construcción de ciudadanía. (Tenti Fanfani Emilio, 1996)

Para lo cual deberá ser:

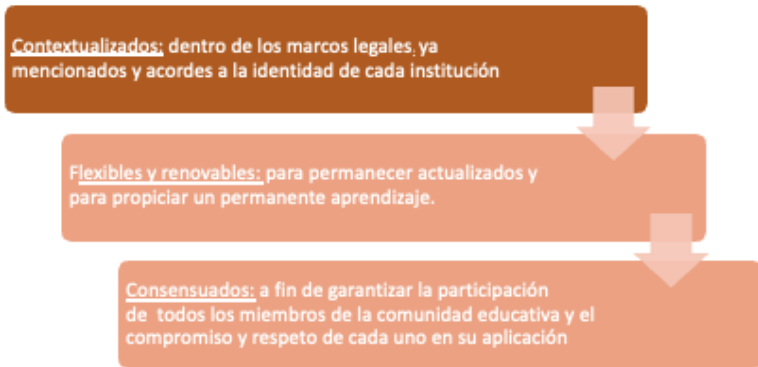


Fig. 5 Criterios de construcción de Código de Convivencia

### **Metodología:**

Su construcción tendrá como base los principios y derechos contenidos en la Constitución del país y el Código de la Niñez y Adolescencia. De ninguna manera los contenidos de los códigos de Convivencia podrán estar, bajo ninguna circunstancia, en contradicción con estos instrumentos. (Oneto Fernando, 2001)

Será básicamente participativa, tomando como actores, en igual rango de importancia a todos los miembros de la comunidad educativa. Partirá de la noción de la construcción, de acuerdos como base para la convivencia, el respeto a los disensos y el desarrollo del principio de responsabilidad compartida como inherente al logro de los objetivos planteados.

Se determinan mecanismos de solución que los conviertan en oportunidades de aprendizaje, los Códigos de Convivencia serán

instrumentos que apoyen a la solución de conflictos, que serán tratados como situaciones inherentes a la convivencia, separando estas situaciones de las que no son conflictivas como el rendimiento escolar, o el desempeño docente.

La evaluación (no la calificación) periódica individual y grupal del comportamiento y la aplicación del Código de Convivencia servirán para fortalecer la conciencia crítica y actualizarlos permanentemente.

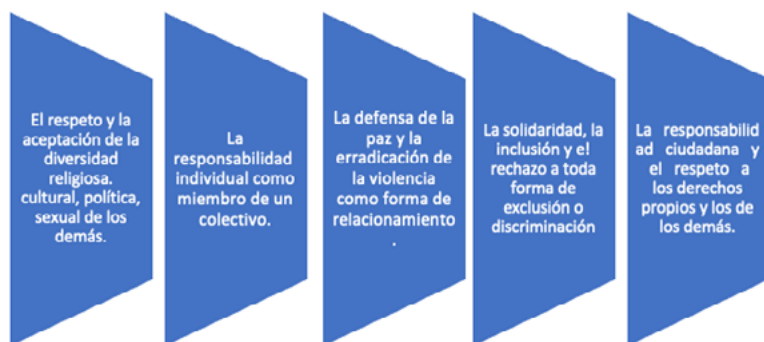


Fig. 6 Valores que se tendrán en cuenta para el desarrollo de los códigos de Convivencia

## 1.5 Clima escolar en la educación ecuatoriana

Al revisar la literatura sobre el clima en el contexto escolar se reconocen varias definiciones, entre las cuales la planteada por Cere (1993) se encuentra entre las más citadas. Este autor lo entiende como "...el conjunto de características psicosociales de un centro educativo, determinados por aquellos factores o elementos estructurales, personales y funcionales de la institución,



que, integrados en un proceso dinámico específico, confieren un peculiar estilo a dicho centro, condicionante, a la vez de los distintos procesos educativos.”

En forma más simple, Arón y Milicic (1999) lo definen como la percepción que los miembros de la institución escolar tienen respecto del ambiente en el cual desarrollan sus actividades habituales. Tales percepciones, se basarían en la experiencia que el propio individuo desarrolla en la interacción.

Por su parte, Cornejo & Redondo (2001), señalan que el clima social escolar refiere a “la percepción que tienen los sujetos acerca de las relaciones interpersonales que establecen en el contexto escolar (a nivel de aula o de centro) y el contexto o marco en el cual estas interacciones se dan”.

Una particularidad de las instituciones educativas, y que permite avistar una complejidad nueva del clima en este ámbito, es que, a diferencia de la mayoría de las organizaciones, en ellas el destinatario de la finalidad de la organización es a la vez parte de ella: la misión institucional de toda escuela es la formación de personas y éstas (los estudiantes), son parte activa de la vida de la organización (Casassus, 2000).

Así, el clima en el contexto escolar, no sólo está dado por las percepciones de quienes trabajan en ella, y el contexto en el cual lo hacen, sino que también por las dinámicas que se generan con los estudiantes, su familia y entorno; y las percepciones mismas de los estudiantes como actores y destinatarios en relación al aula y a la escuela.

Al realizar una revisión de la literatura respecto a los instrumentos que evalúan el clima escolar, se reconoce la propuesta de variadas dimensiones que componen este constructo. Entre ellas prevalecen las relaciones que se establecen entre los distintos actores escolares, el clima escolar se valora por la calidad de las relaciones entre sus miembros y los sentimientos de aceptación y de rechazo de los demás, un buen clima escolar induce a una convivencia más fácil y permite abordar los conflictos en mejores condiciones, es un factor que incide en la calidad de la enseñanza que imparte.

### **Las relaciones en la comunidad escolar**

En un centro escolar las relaciones son muy variadas: entre iguales en edad, pero de distinta procedencia familiar y social; entre personas de diferente edad, con distintas funciones y responsabilidades, creando ambientes de cordialidad, acogida, seguridad, optimismo y serenidad.

Las relaciones se dan entre los actores de la comunidad educativa, estudiantes, docentes, directivos, padres de familia y comunidad, todos en algún momento se relacionan con todos, y son en esas relaciones donde se fortalecen los lazos de afiliación, de compromiso con el centro educativo, de aporte, de comunicación; en fin existen relaciones de diversas índole, pudiendo ser jerárquicas, funcionales o de cooperación.

Entre los más pequeños, las relaciones son mejores que entre los jóvenes, principalmente por las características de la edad, al

margen de otras causas personales y coyunturales. También por la ampliación de la obligatoriedad de la enseñanza hasta los 16 años y por los profundos cambios sociales que se ponen más de manifiesto en esta etapa.

### **Los conflictos escolares**

Los conflictos derivan de la diferencia de intereses, necesidades u opiniones percibidas como incompatibles por las personas o grupos. Una clara mayoría de la comunidad educativa no los considera ni positivos ni negativos: depende de cómo se resuelva.

Esta forma de valorar los conflictos supone un avance cultural muy importante. Los conflictos se convierten en ocasión de aprender, de avanzar, si se es capaz de encontrar el cauce adecuado y para eso se necesitan algunas condiciones.

<b>CONFLICTOS MÁS FRECUENTES EN LOS CENTROS ESCOLARES</b>			
<b>CONFLICTOS (SUJETOS)</b>	<b>%</b>	<b>CONFLICTOS (OBJETOS)</b>	<b>%</b>
Conflicto intragrupal	36,3	Desacuerdo con organización del centro	11,7
Relaciones alumno/profesor	17,5	Destrozos	9,7
		Discriminación	7,7
		Diferencias de opinión	5,1

## **Situaciones de indisciplina y violencia en los centros escolares**

La existencia de actos de indisciplina entra dentro de los parámetros de una convivencia escolar normal. Se convierten en un problema cuando son graves o tan frecuentes que deterioran las relaciones interpersonales y afectan al trabajo escolar de forma grave. La violencia, por el contrario, tiene en sí misma una carga negativa.

Son menos frecuentes en clase, donde el profesor está presente y el trabajo está más reglamentado, que en el centro, en espacios como el patio de recreo, los pasillos o los aseos, donde el profesorado es menos visible. A pesar de los datos anteriores, actualmente las situaciones de indisciplina han aumentado, quizá debido al sinnúmero de situaciones familiares que se viven actualmente, donde no existe una formación ni un control de la formación de los estudiantes como hijos.

Entre los ambientes de EGB, elemental, media y superior hay diferencia en la percepción del aumento de la indisciplina, que, al parecer, tiene más que ver con las expectativas o con las experiencias anteriores que con la realidad., de igual manera el desempeño disciplinario de los estudiantes y su control difiere de un centro urbano que de un rural, dónde la zona rural se muestra más tranquila, más sumisa que un centro urbano, donde existe muchas veces una situación social económicas más alta, con estudiantes y padres más conflictivos.

Se constata actualmente que no hay un aumento cuantitativo, sino un cambio cualitativo, con formas nuevas de indisciplina,

especialmente dolorosas y ofensivas para el profesorado: “Antes un estudiante era incapaz de decirle al profesor “tú no me puedes hacer nada” o “te voy a denunciar” o “conozco tu coche”. Ahora estas cosas el estudiante las tiene aprendidas... Realmente no te insulta, pero tiene una actitud de enfrentamiento, en plan despectivo.” El estudiante, imita los modelos sociales de relación, tanto en sus aspectos positivos como negativos. Parece claro que el status del profesor ha cambiado y también el del estudiante, en gran medida por la democratización de la sociedad. Todo esto obliga a un nuevo planteamiento”.

## **1.6 Clima social escolar: concepto, importancia**

### **Concepto de clima escolar:**

Se entiende como el conjunto de características psicosociales de un centro educativo, determinado por todos aquellos factores o elementos estructurales, personales y funcionales de la institución que, integrados en un proceso dinámico específico confieren un peculiar estilo o tono a la institución, condicionante, a su vez, de los distintos productos educativos. Se distingue del clima de clase, en cuanto que ésta, como unidad funcional dentro del centro, está influida por variables específicas de proceso que inciden en un contexto determinado dentro de la propia institución.

Las características y conducta tanto de los profesores como de los alumnos, la interacción de ambos y en consecuencia, la dinámica de la clase confieren un peculiar tono o clima de clase distinto del que pudiera derivarse variando alguno de estos elementos.

Como podemos ver entre clima institucional y clima de clase existe una cierta independencia, dada la naturaleza de las variables que más directamente inciden en cada uno de ellos.

Para algunos, el clima institucional representa la personalidad de un centro, en cuanto es algo original y específico del mismo con un carácter relativamente permanente y estable en el tiempo, cuya evolución se realiza lentamente aunque se modifiquen las condiciones.

El concepto de clima institucional tiene un carácter multidimensional y globalizador. En él influyen numerosas variables: estructura organizativa, tamaño, formas de organización, estilo de liderazgo, características de sus miembros (profesores alumnos, etc.), comunidad en la que está integrado el propio centro. Son éstas las que van a determinar el ambiente de un centro. También inciden variables vinculadas al rendimiento del centro. Dentro de la institución podemos distinguir a su vez microclimas o subclimas, por ejemplo, el clima de los alumnos.

## **1.7 La importancia del estudio del clima de aula en educación**

El clima en educación está tomando de un tiempo a esta parte, una real importancia a nivel social en el contexto internacional. De acuerdo a las múltiples informaciones se puede señalar que el interés y preocupación por este tema obedece a lo menos a dos situaciones muy puntuales en el contexto de la educación: Exigencia en el mejoramiento de los aprendizajes, y el clima de violencia

que se percibe en torno a la comunidad escolar.

La exigencia de rendimiento, mejoramiento de los aprendizajes, en el contexto educacional es cada vez más explícita, se da inicio a pruebas con la cual se quiere medir la calidad de los aprendizajes de los niños, y no tan solo eso sino que se aplicará un sistema de evaluación para los profesores, es decir, una lectura simple de estos indicadores nos señalan que el rendimiento debe ser mejorado debido a la inversión que el gobierno está realizando al implementar la Reforma Educacional y los resultados esperados de acuerdo a dicha inversión. Es un hecho empírico que los mejores aprendizajes se dan en un ambiente propicio en donde todos los actores de este proceso enseñanza – aprendizaje interactúan en cumplimientos de metas y objetivos trazados en este proceso.

Por otro lado está la percepción generalizada que tiene la sociedad sobre el clima que se produce en el interior de las instituciones educacionales. De un tiempo a esta parte las noticias de violencia originadas en el contexto de clima escolar, se han hecho frecuentes en nuestra sociedad, y al parecer nos estamos acostumbrando a aceptar un clima de violencia escolar como parte del diario vivir de la comunidad escolar.

## **1.8 Clima social del aula**

El clima está constituido por el ambiente percibido e interpretado de los miembros que integran una organización (en este caso la escuela) y, a su vez, ejerce una importante influencia en los comportamientos de los alumnos y profesores en ese contexto

(Martínez, 1996), así como en su desarrollo social, físico, afectivo e intelectual (Schwarth y Pollishuke, 1995). El clima social, por tanto, hace referencia a las percepciones subjetivas y al sistema de significados compartidos respecto a una situación concreta, que en el caso de la escuela se traduce en la percepción compartida que tienen los miembros de la escuela acerca de las características del contexto escolar y del aula (Trickett y cols., 1993). El clima social del aula está compuesto por dos elementos fundamentales: el funcionamiento y la comunicación. El funcionamiento hace referencia al tipo de regularidades que podemos observar en la forma de organizar las clases, a la claridad con que se conocen las reglas establecidas por los miembros de la comunidad escolar, así como a la vinculación afectiva entre profesores y alumnos. La comunicación es una dimensión facilitadora que conforma el clima general en el que se interpretan las interacciones en la escuela y el aula; es decir, constituye un marco interpretativo de las dinámicas de la escuela y del aula, y en el cual se pueden introducir cambios y reajustes en el funcionamiento.

Conjuntamente, con estos dos factores que constituyen el clima social del aula, existen diversas clasificaciones de las dimensiones que conforman el clima escolar y que facilitan su medición. En este sentido, Cava (1998) propone cinco dimensiones fundamentales que es necesario tener en cuenta para conocer el clima social de un aula:

1. La dimensión de autonomía individual, hace referencia a la capacidad que tiene el sujeto para organizar de forma



responsable su propio trabajo.

2. La dimensión de la estructura de tarea, incluye el tipo de supervisión establecida, el grado en que se establecen objetivos, estrategias y métodos, el tipo de dirección ejercido en el trabajo y la flexibilidad de las tareas.
3. La dimensión de orientación hacia la recompensa y el logro y orientación de las actividades hacia la recompensa.
4. La dimensión de apoyo y consideración, apoyo a los alumnos y clima de relaciones, y
5. La dimensión de desarrollo personal o autorrealización.

Por lo general, el clima social del aula se considera positivo cuando los estudiantes se sienten aceptados, valorados, pueden expresar sus sentimientos y opiniones, se les escucha, se les considera como personas y pueden realizar aportaciones e implicarse en diversas actividades (Trianes, 2000). En otras palabras, siguiendo las dos dimensiones generales funcionamiento y comunicación, el clima del aula será positivo cuando el funcionamiento y la comunicación sean adecuados. Podemos decir que el funcionamiento es adecuado cuando los alumnos tienen claras las reglas y la relación entre profesores y alumnos es positiva, de modo que se favorece el desarrollo cognitivo, afectivo y social de los alumnos. Respecto de la comunicación, el hecho de que tanto los alumnos como los profesores puedan expresar abiertamente sus preocupaciones, dificultades o inquietudes, constituye un recurso indispensable para hacer

frente a los problemas que puedan surgir.

Se entiende como el conjunto de características psicosociales de un centro educativo, determinado por todos aquellos factores o elementos estructurales, personales y funcionales de la institución que, integrados en un proceso dinámico específico confieren un peculiar estilo o tono a la institución, condicionante, a su vez, de los distintos productos educativos.

Distintas fuentes bibliográficas indican la relación entre clima escolar y las condiciones en las que se promueve el aprendizaje del alumnado. Así, Hoy y McBeer (2000) han utilizado la noción de “clima de aula” como “medida” de las percepciones colectivas del alumnado, destacando aquellas dimensiones del ambiente del aula que tienen un impacto directo en su motivación y capacidad para aprender. Por su parte, Stockard y Mayberry (1992) señalan que tener en cuenta el bagaje de los estudiantes y sus logros anteriores, además de ciertos aspectos relativos a los contextos escolares y la clase social, puede llevar a conseguir mejores resultados en los aprendizajes.

En esta misma dirección Wang, Haertel y Walberg (1977) han encontrado en sus investigaciones que, cuando se vincula la manera de enseñar con la creación de un ambiente positivo, se produce un impacto en el aprendizaje semejante al que se puede atribuir a las categorías relativas a la capacidad del estudiante. La mayoría de investigaciones que se basan en estudios sociológicos sobre el clima escolar muestra una relación entre la eficacia en la enseñanza y el clima favorable en la escuela. En este sentido,

las clases eficaces, las que favorecen los procesos de aprendizaje de todo el alumnado, parecen promover relaciones positivas entre los miembros del grupo y desarrollan procedimientos orientados hacia el éxito escolar (Nieto, 2003).

## **2. Gestión pedagógica**

Para los colectivos docentes la mejora de la calidad de la propuesta educativa que ofrecen en la escuela requiere el desarrollo de la capacidad de reconocer fortalezas y debilidades en sus centros escolares, pero esto no es suficiente, es necesario encontrar soluciones para los problemas y necesidades identificadas e impulsar y fortalecer la capacidad de directores y maestros para avanzar hacia la mejora constante de la enseñanza y el aprendizaje.

A partir de la Reforma Integral de la Educación Básica se han promovido programas y proyectos que buscan fortalecer los procesos escolares. Sin embargo, tanto las evaluaciones externas como el seguimiento de experiencias innovadoras han detectado impactos limitados tanto en las prácticas docentes como en el aprendizaje de los alumnos. Por ello la innovación tiene que encaminarse a modificar los aspectos de los ámbitos pedagógico, didáctico y organizacional. Para ello se busca que se impulse un proceso de gestión que promueva la participación de maestros y directivos a través de la planeación y que ésta se convierta en un proceso de aprendizaje y colaboración en donde el beneficio se observe en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los miembros de la cadena pedagógica.

La gestión educativa se enmarca en el proceso del desarrollo estratégico institucional de manera integral y coherente en el cual se definen objetivos, acciones y prioridades que comprometen a todos los actores institucionales de acuerdo al tipo de educación que se ofrece, desde el ámbito de las políticas y estrategias generales de la entidad, mientras que la gestión docente sirve como punto de partida para la autoevaluación institucional y reformulación de la labor académica que realizan los propios docentes con el fin de mejorar su calidad, elevar el nivel académico tanto en el campo de la actividad docente como en los de investigación y extensión.

El reto de la educación ya no es el de añadir archivos de contenido, en la actualidad debe considerar explícitamente como campo de desarrollo, las estrategias de pensamiento, solución de problemas, el pensamiento crítico, la disposición de explorar. Cabe preguntarse entonces: ¿Qué es hoy ser inteligente?

Ya no se trata únicamente de reproducir conocimientos, sino que se requiere aprender a escoger las herramientas adecuadas dentro de un contexto específico. El desarrollar los diferentes tipos de inteligencia garantiza más posibilidades para que un niño/a aprenda.

Esta agilidad muy actual de entrar en contacto fácilmente, de pasar de un registro al otro, son muy importantes en el mundo de hoy y para el de mañana. Obviamente que la lectura y las matemáticas son muy importantes, pero, ¿por qué no le damos igual importancia al baile, al teatro, a la creatividad?

Mañana nuestros hijos e hijas van a tener que enfrentar y solucionar realidades y problemas complejos, interdependientes y globalizados, como el medio ambiente, el sida, la migración etc., y con muy escasos recursos. Van a necesitar ser muy creativos frente a esa realidad, van a tener que desarrollar esa agilidad que les posibilite actuar adecuada e integralmente para solucionar estos nuevos problemas.

Podemos decir que el aprendizaje cambia porque nuestro mundo cambia, y que para vivir en este mundo necesitamos nuevas formas de aprender y necesitamos ser capaces de continuar aprendiendo durante toda nuestra vida, debemos entender el aprendizaje como un proceso permanente.

### **Aprender a aprender**

El “Aprender a aprender” es un eje transversal en el currículo de educación básica en Flandes. La Unesco tiene definido también la importancia de este tema.

Debemos empezar con las **condiciones de base**, no hablamos solamente de las condiciones materiales y de infraestructura, nos referimos también a las cosas que se encuentran bajo la responsabilidad de las/los docentes, por ejemplo: la organización de la clase, el respeto de los horarios, reglas de clase consensuadas...; la presencia de una estructura definida, de una organización delimitada dentro de un marco institucional son condiciones sine qua non.

En el contexto escolar, las relaciones sociales que niños y niñas

tienen con profesores y compañeros, así como su grado de integración social en el aula, ejercen una poderosa influencia tanto en su interés y motivación por la escuela como en su ajuste personal y social (Cotterell, 1996; Erwin, 1998). En este sentido, se ha constatado que aquellos alumnos que perciben un mayor grado de apoyo de sus profesores e iguales manifiestan también una mayor motivación e interés por las actividades escolares, son más proclives al cumplimiento de las normas que regulan el funcionamiento del aula, se implican más activamente en metas pro-sociales y su autoestima es más positiva (Wentzel, 1998). Asimismo, se ha señalado la relevancia que las relaciones entre iguales tienen en el aprendizaje del niño de actitudes, valores e informaciones respecto del mundo que le rodea, el logro de una perspectiva cognitiva más amplia, la adquisición y el desarrollo de habilidades sociales y la continuación en el proceso de desarrollo de su identidad (Piaget, 1926; Díaz-Aguado, 1986; Erwin, 1998).

Sin embargo, no sólo las relaciones entre compañeros son relevantes para el ajuste personal y social del niño, sino que también su grado de integración en el grupo de iguales tendrá importantes repercusiones en su bienestar y su desarrollo psicosocial (Coie, 1990; Wentzel, 1998). La interacción continuada entre los niños que comparten la actividad escolar en el aula y, específicamente, las conductas que tienen lugar en estas interacciones, algunas características externas asociadas con el alto o bajo estatus social y, en ocasiones, reputaciones previas y dinámicas grupales, determinan el hecho de que algunos niños

sean preferidos por sus compañeros, mientras otros sean objeto de rechazo y exclusión (Haselager, 1997). Así, algunos niños ocupan posiciones positivas y altamente gratificantes, mientras otros ocupan posiciones negativas y marginales. Este estatus social es interiorizado por el niño como parte de su identidad social, lo cual tiene profundas repercusiones en su bienestar emocional.

## **2.1 Prácticas didáctico-pedagógicas que mejoran la convivencia y el clima de aula**

Las personas perciben y adquieren los conocimientos de manera distinta. Además, tienen preferencias hacia determinadas estrategias cognitivas que son las que finalmente les ayudarán a dar significado a la nueva información. Por ejemplo, unos prefieren hacerlo en grupos, otros individualmente, algunos optan por la experimentación y otros requieren asesoría.

El concepto estilos de aprendizaje se refiere a esas estrategias preferidas por los estudiantes y que se relacionan con formas de recopilar, interpretar, organizar y pensar sobre la nueva información. En otras palabras, podríamos decir que son los “rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que determinarán la forma en que los estudiantes perciben, interaccionan y responden a un ambiente de aprendizaje” o, de manera más sencilla, la “descripción de las actitudes y comportamientos que determinan las formas preferidas de aprendizaje del individuo”.

El estilo de aprendizaje consiste en definitiva en cómo nuestra

mente procesa la información para las niñas/os significa que los tipos de actividades en las cuales tiene un papel activo y protagónico, como son el estudio en grupo, los juegos y aplicación en la vida real, son situaciones donde el niño/a aprende más o retiene mejor lo que aprende. Así entonces, el aprendizaje se entiende como una relación entre conocimiento, destrezas y práctica, lo último para que los dos primeros puedan ser aplicados.

Hay una palabra en flamenco que expresa muy bien la idea de aprender a aprender: “leergierigheid”, que significa avidez de aprender, hambre de saber, una curiosidad perpetua, una apertura hacia lo nuevo. Estas son algunas de las cosas fundamentales que necesitamos fomentar. Qué condiciones podemos generar para que el niño/a pueda aprender y continuar desarrollando esa curiosidad? Y entonces, ¿cómo fomentar la curiosidad, la avidez de aprender y la creatividad? Pues la pregunta sería más bien, ¿cómo no matarlo? Picasso dijo un día, que todos los niños nacen artistas, el problema es seguir siendo un artista cuando se crece. El niño/a es de naturaleza curioso/a, inquieto/a y quiere saberlo todo, solo piense en su hijo/a o nieto/a de 4-5 años que no para de preguntar “¿Por qué? Queremos llegar como objetivo final, a que el niño/a tome la iniciativa y dirija su propio aprendizaje, a que se lance como emprendedor/a en una tarea. Pero esperamos también del docente esto mismo, del director, de los funcionarios y de los docentes de docentes.

Es una necesidad del niño/a formarse en un ambiente de aprendizaje fortalecido. El profesor/a en ese caso estimula y



acompaña, debe estar muy atento y observar con una nueva óptica, y esto empieza también con el desarrollo de su propia curiosidad y creatividad; y no implica trabajar con materiales caros o altamente tecnológicos.

Una estructura definida, una organización delimitada dentro de un marco institucional, no está en contradicción con la soltura y flexibilidad indispensable, el arte es encontrar un equilibrio.

Se trata de dar con las condiciones idóneas para que el clima social incida de forma operativa y eficaz en el aprendizaje, en función de la naturaleza de sus elementos recoger los rasgos que parezcan de interés para convertir el clima escolar en un aliado, no un adversario, para la eficacia del proceso enseñanza-aprendizaje.

Por ello es necesario planificar actividades ajustadas a los estilos de aprendizaje de los participantes, de manera que sean más receptivos cuando perciban que los objetivos del programa de formación responden a sus necesidades y expectativas.

Es muy importante entonces que el docente reconozca debilidades y fortalezas de su grupo, del talento humano con él trabaja; las estrategias didácticas que utilice para llegar a un logro óptimo de aprendizaje, se verán reflejadas en las competencias afectivas y científicas que sus estudiantes manifieste.

El ciclo de aprendizaje con cada una de sus fases, debe tener objetivos claros, lineamientos reconocidos e identificados por los estudiantes, teniendo presente que la época en la que actualmente se educan los niños y jóvenes, requiere y exige

más que conocimiento, dominio de grupo e interactividad con el mismo.

<b>FORMAS DE APRENDIZAJE RESPECTO DE SU OPUESTO</b>	
<p><b>Activo</b>                      Retienen y comprenden mejor la información después de aplicarla y experimentarla en acciones propias o explicando a otras personas lo que han aprendido.</p>	<p><b>Reflexivo</b>                      Retienen mejor la información después de que toman un tiempo para procesarla</p>
<p><b>Sensorial</b>                      Prefieren los hechos y datos específicos y concretos. Son buenos para memorizar y resuelven los problemas con métodos estándar.</p>	<p><b>Intuitivo</b>                      Prefieren la innovación y las teorías. Son hábiles para captar conceptos nuevos e ideas amplias. No presentan problemas con el uso de símbolos y abstracciones, relacionándolos con conocimientos y experiencias previas.</p>
<p><b>Visual</b>                      Recuerdan mejor lo que ven; imágenes, esquemas, diagramas, películas, demostraciones. Tienden a olvidar con facilidad las palabras e ideas que solo se manifiestan en forma verbal. Ellos aprenden más fácilmente las claves visuales que no incluyen palabras.</p>	<p><b>Verbal</b>                      Recuerdan en gran parte lo que escuchan. Se benefician de la discusión y el análisis y aprenden con facilidad al explicar los conceptos a otras personas. Aprenden con eficacia mediante la lectura.</p>
<p><b>Secuencial</b>                      Es más fácil aprender a través de un material que presenta la información de manera lógica y ordenada. Solucionan los problemas de manera lineal y paso a paso. Pueden trabajar con secciones de material sin comprender el concepto completo.</p>	<p><b>Global</b>                      Aprenden en forma general. Al principio cuando no logran captar la idea general son incapaces de resolver los problemas. Sin embargo una vez que han logrado comprender, ven la globalidad en un nivel que los demás no son capaces de alcanzar. Son muy creativos.</p>

Fig.9 Honey y Mumford, 1992

## **Contextuales:**

### **\*Entorno en que se halla la escuela.**

Conocer el barrio, sus espacios verdes, sus infraestructuras culturales y de ocio...para valorar mejor el medio en el que se desenvuelven los alumnos y las posibilidades que les ofrece, desde un punto de vista educativo, de aprovechamiento del tiempo libre. Instituciones y ayudas a nivel municipal.

### **\*La clase.**

Que, en la medida de lo posible, genere estímulos positivos, buenas vibraciones. Intentar que todos nos encontremos a gusto en ella.

Poco podemos incidir en su diseño del aula, en sus dimensiones, en su mobiliario. en el tipo de asiento (y eso que son muchas las horas amarrado al duro banco); pero sí podemos manejarnos con la iluminación. el nivel de ruido, la temperatura ambiente, la ventilación, y sobre todo, con la decoración y el tipo de materiales que utilizamos. La clase es un lugar para todos; los alumnos deben saber lo que hay en cada uno de los armarios, mesas, estantes, si necesitan algo poder cogerlo: libros de lectura de la biblioteca de aula, papel, un atlas, un diccionario. Exponer sus trabajos, murales de refuerzo, que vayan cambiando según se avanza en los contenidos y la época del año; todo con vistas a tener referentes de contenidos y de funcionamiento, además de procurar que la vivan como algo suyo.

## **Personales e interactivos.**

Entre todos formamos un grupo de trabajo, un equipo en el que cada cual debe asumir la responsabilidad que le corresponde; hay que procurar adaptarse a las características personales de cada uno. El rol del profesor no debiera ser el de la cabeza visible que ejerce el poder y el control (aunque a veces la tarea se torne difícil), sino que procure el acercamiento y la comunicación con los alumnos a través de una relación distendida y fluida que favorezca distintos aspectos sanos para la vida del grupo: colaboración, confianza, satisfacción, empatía, sentido de la justicia, autonomía, igualdad, sinceridad, espontaneidad, orden personal, buen nivel de convivencia, respeto, compañerismo, generosidad, flexibilidad, tolerancia.

No podemos olvidar, por otro lado, que parte de la aversión que algunos niños experimentan ante la escuela puede derivar de la tensión que sufre para aprender y adaptarse al nuevo rol, tan distinto al del lugar que ocupa en su familia; de ahí que el profesor atienda este aspecto y conozca los intereses, aspiraciones y actitudes.

Para todo ello existen pautas que pueden ser de utilidad:

- Conocer, lo más rápidamente posible, a cada alumno de forma personal, por su nombre. Puede ayudar a ello cualquier juego colectivo sobre presentaciones, exhibir un rótulo sobre su mesa los primeros días, etc.
- Conocer y recoger sus inquietudes, aspiraciones, iniciativas, propuestas y sugerencias. Su actitud ante el trabajo escolar,

las posibilidades que le ofrece el medio familiar. Una entrevista individual con cada alumno al comienzo del curso puede resultar gratificante y altamente reveladora; posteriormente, conocer a los padres.

- Observar la integración en el grupo y el rol que cada uno tiene en el mismo: líder, aislado, rechazado, aplicar test sociométrico y elaborar un sociograma que refleje la situación de cada alumno referida al grupo: líderes, rechazados, aislados, conocer la dinámica interna del grupo: integración de sus miembros, relaciones interpersonales e intergrupos, los conflictos, etc.
- Aplicar escalas de observación de la integración social y contrastar los datos con las observaciones de otros profesores. Registrarlos.
- Ayudar prioritariamente a los alumnos rechazados, aislados o con menor nivel de integración.
- Tratar de conseguir la plena integración de algunos alumnos que por su carácter, rendimiento, actitud, etc. en algunas ocasiones se quedan desplazados en ciertas actividades.
- Realizar actividades cooperativas donde se necesite la colaboración de todos los miembros para conseguir un fin común. Todos trabajamos juntos y nadie queda excluido: ayudarse, trabajar en armonía.
- Promover la participación de todos los alumnos: a través de la elección de delegados, de responsables de material, de las asambleas de clase y puestas en común, de la

intervención en la junta de alumnos del Centro.

- Dar paulatinamente más y más responsabilidades para que crezca la autonomía a la hora de realizar sus actividades.
- Atender especialmente a los alumnos nuevos que proceden de otros colegios hasta que se integren normalmente en el grupo.
- Funciona bien la ruptura de ritmo en la cadencia diaria de la tarea, a través de actividades gancho, así como introducir puntualmente alguna técnica de dinámica de grupos (rumor) o juegos colectivos del tipo pasar la frontera, la moneda, o los locos, por ejemplo.
- También, desde el punto de vista tutorial y personal, es muy positivo interesarse cuando un alumno está enfermo, felicitarle en su cumpleaños si no es día de clase (siempre hay un teléfono a mano), preguntarle por algún hermano mayor que también haya sido alumno del Centro.
- En cuanto al seguimiento de la transgresión de normas es también recomendable elogiarles cuando su comportamiento lo merezca (premiar, no sólo sancionar), enviar mensajes positivos a casa (la inclinación siempre va en sentido opuesto: nota a casa cuando hay alteraciones negativas), o establecer cierta complicidad con los alumnos más díscolos (uso de código gestual secreto para su seguimiento individualizado)

## 2.2 Didácticas interactivas

Inicialmente se puede definir el aprendizaje cooperativo como un método y un conjunto de técnicas de conducción del aula en la cual los estudiantes trabajan en unas condiciones determinadas en grupos pequeños desarrollando una actividad de aprendizaje y recibiendo evaluación de los resultados conseguidos.

Pero para que exista aprendizaje o trabajo cooperativo no basta trabajar en grupos pequeños. Es necesario que exista una interdependencia positiva entre los miembros del grupo, una interacción directa “cara a cara”, la enseñanza de competencias sociales en la interacción grupal, un seguimiento constante de la actividad desarrollada y una evaluación individual y grupal (Johnson, Johnson and Holubec,1994).

El aprendizaje cooperativo no es una experiencia innovadora reciente, sino una perspectiva metodológica con una larga trayectoria en el mundo educativo. El presente artículo desarrolla la fundamentación teórica de la concepción y metodología de este estilo de aprendizaje al mismo tiempo que analiza las características específicas de sus distintos investigadores más destacados. Asimismo, se describen algunas experiencias llevadas a cabo más recientemente con este enfoque metodológico en la enseñanza secundaria.

“El aprendizaje cooperativo es el uso didáctico de equipos reducidos de alumnos (el número oscila entre 3 y 5) para aprovechar al máximo la interacción entre ellos con el fin de maximizar el aprendizaje de todos”.(Johnson, Johnson y Holubec, 1999).

Una característica esencial de estos equipos denominados *equipos de base*, es su heterogeneidad, en todos los sentidos: género, motivación, rendimiento, cultura, etc.

Palabras clave: Aprendizaje cooperativo, trabajo de grupo, interacción grupal. En nuestro contexto, y en la última década, van apareciendo experiencias muy localizadas de aprendizaje cooperativo sobre todo en el sistema educativo no universitario (Pujolás, 1997; Geronés y Surroca, 1997; Serrano y Calco, 1994; Ovejero y otros, 1996) Inicialmente se puede definir el aprendizaje cooperativo como un método y un conjunto de técnicas de conducción del aula en la cual los estudiantes trabajan en unas condiciones determinadas en grupos pequeños desarrollando una actividad de aprendizaje y recibiendo evaluación de los resultados conseguidos.

Pero para que exista aprendizaje o trabajo cooperativo no basta trabajar en grupos pequeños. Es necesario que exista una interdependencia positiva entre los miembros del grupo, una interacción directa “cara a cara”, la enseñanza de competencias sociales en la interacción grupal, un seguimiento constante de la actividad desarrollada y una evaluación individual y grupal (Johnson, Johnson and Holubec, 1994).

En los grupos cooperativos:

- a. Se establece una interdependencia positiva entre los miembros en cuanto que cada uno se preocupa y se siente responsable no sólo del propio trabajo, sino también del



trabajo de todos los demás. Así se ayuda y anima a fin de que todos desarrollen eficazmente el trabajo encomendado o el aprendizaje propuesto.

- b. Los grupos se constituyen según criterios de heterogeneidad respecto tanto a características personales como de habilidades y competencias de sus miembros.
- c. La función de liderazgo es responsabilidad compartida de todos los miembros que asumen roles diversos de gestión y funcionamiento.
- d. Se busca no sólo conseguir desarrollar una tarea sino también promover un ambiente de interrelación positiva entre los miembros del grupo.
- e. Se tiene en cuenta de modo específico el desarrollo de competencias relacionales requeridas en un trabajo colaborativo como por ejemplo: confianza mutua, comunicación eficaz, gestión de conflictos, solución de problemas, toma decisiones, regulación de procedimientos grupales.
- f. Además de una evaluación del grupo, está prevista una evaluación individual para cada miembro.

En esta perspectiva, un aula cooperativa se distingue por:

- a. Comportamientos eficaces de cooperación

Al no poder desarrollar la tarea por sí sólo, el estudiante intercambia informaciones, procedimientos, recursos y materiales

para llevarla a término. Pero aún más, acuden en ayuda recíproca puesto que su aportación es indispensable para que todos y cada uno de los miembros logren el objetivo propuesto.

Los estudiantes afrontan las diversas tareas con la convicción de contar por un lado con el apoyo de los demás, pero también con su aportación necesaria en el trabajo común. La comunicación es abierta y directa. Los alumnos intercambian signos de estima y de ánimo, afrontan con serenidad los conflictos resolviéndolos de modo constructivo y toman decisiones a través de la búsqueda del consenso.

#### b. La evaluación y la incentivación interpersonal

Como consecuencia de la consecución del éxito son asignadas por parte de la escuela, del profesor o de los compañeros para evidenciar tanto la responsabilidad individual como la del grupo. la incentivación puede responder a diversos tipos de refuerzos: aprobaciones, calificaciones, diplomas, reconocimientos.

Las recompensas pueden variar en frecuencia, magnitud y gradualidad, pero son importante tanto por una gratificación personal como por conseguir una mayor cooperación entre sus miembros. Una recompensa puede ser también consecuencia de un resultado obtenido por los propios compañeros, desde este punto de vista se puede hablar de incentivación interpersonal.

#### c. La actividad

Las actividades propuestas en el aula deben exigir la cooperación

de los miembros de grupo sin necesidad de que trabajen físicamente juntas. En efecto, los miembros pueden trabajar en algunos momentos solos, en otros en parejas o juntos pero en grupos pequeños, distribuyéndose las tareas y la responsabilidad o llevándolas a término juntamente, ayudando al vecino o no, según los objetivos que el profesor intente conseguir.

#### d. Los factores motivacionales

La motivación a comprometerse nace del hecho de que el éxito de cada uno está ligado al éxito de los demás o de que la dificultad individual puede ser atenuada por la ayuda que se recibe del resto. Aunque puede darse el caso de una motivación extrínseca, no pasa de ser inicial y secundaria.

Progresivamente la calidad de la relación entre los miembros, la ayuda recíproca, la estima mutua, el éxito, determinan una motivación intrínseca y convergente de todos los alumnos.

#### e. La autoridad

La autoridad se tiende a transferir del profesor a los alumnos. Los grupos pueden variar en un nivel alto de autonomía en la elección de los contenidos, la modalidad de aprender, la distribución de las tareas incluso en el sistema de evaluación hasta un nivel mínimo en relación al cual el docente coordina y orienta los recursos de los estudiantes para facilitar el aprendizaje.

## **2.3 Estrategias, actividades de aprendizaje cooperativo**

El enfoque de Elisabeth G. Cohen (1994) parte de la constatación de que muchos investigadores del aprendizaje cooperativo coinciden que en general no basta poner personas juntas para lograr que elaboren o desarrollen una tarea colaborativa de un modo eficaz, sino que todavía no llegan hasta el fondo de esta observación.

Se ha evidenciado que el aprendizaje cooperativo resulta efectivo para toda clase de estudiantes, ya sean estudiantes dotados académicamente o con limitantes en el aprendizaje de las clases comunes o que estén aprendiendo una materia en especial, porque ayuda al aprendizaje y fomenta el respeto y la amistad entre diversos grupos de estudiantes. De hecho, cuanto mayor diversidad hay en un equipo, más son los beneficios para cada estudiante. Los pares aprenden a depender unos de otros de manera positiva para diferentes tareas de aprendizaje.

Los estudiantes suelen trabajar en equipos de cuatro integrantes. De este modo, pueden separarse en parejas para algunas actividades y luego volver a reunirse en equipos rápidamente para otras actividades. Sin embargo, es importante establecer normas y protocolos de clase que lleven a los estudiantes a:

- Contribuir
- Dedicarse a la tarea
- Ayudarse mutuamente
- Alentarse mutuamente
- Compartir
- Resolver problemas
- Dar y aceptar opiniones de sus pares

En sus investigaciones descubre que un factor crucial en el grupo es el “status” con el que un sujeto entra en un grupo. En la construcción o planificación del trabajo de grupo es fundamental tener en cuenta la presencia de esta característica.

De algún modo todo ser humano clasifica a los demás y, a su vez, se siente clasificado por los otros. Pero todos perciben que es mejor y más oportuno colocarse en niveles más altos que bajos.

Este “status” no se refiere sólo a cualidades intelectuales o sociales, sino que abarca un amplio espectro de variables personales, sociales y culturales. El aspecto más negativo es que tales características funcionan con el efecto de una profecía que se cumple o verifica (Cohen, 1994). El status de diferentes miembros no es sólo un problema de desigualdad social o de clasificación interna en el grupo. Cohen (1994a) subraya que es también origen y causa de diferencias de aprendizaje. En sus investigaciones constata que una evaluación de Status alto antes del trabajo de grupo predice o coincide también con la evaluación de un mayor aprendizaje adquirido al finalizar el trabajo grupal. Así, concluye Cohen, paradójicamente en un contexto organizado para promover la igualdad, “el rico se hace más rico, mientras que el pobre se hace más pobre”.

Según esta autora, a la hora de preparar un grupo de trabajo, se debe partir de este status. Y desde su punto de vista, las estrategias del aprendizaje cooperativo tienden a superar los límites de partida que amenazan los resultados que el método quiere conseguir. Para evitar lo más posible el efecto del status

es necesario establecer unas condiciones:

a. Modificar los prejuicios de los alumnos y del profesor

Existe entre el profesorado, y mucho más entre los alumnos, una visión muy reducida de las capacidades y habilidades en el ámbito escolar que incide en una clasificación también reducida.

Una visión amplia de habilidades necesarias en la consecución de una tarea escolar reduce la posibilidad de que alguien posea todas y lleva a considerar que unos estudiantes son mejores en una capacidad, otros en otra, etc. Esta visión llevará a una valoración más justa de las aportaciones de todos y cada uno de los miembros del grupo y, en consecuencia, a requerir de su colaboración y cooperación en las diversas tareas no porque es bonito, sino porque es necesario para la consecución de los objetivos.

b. Preparar a los alumnos a la cooperación por medio de la enseñanza de las competencias cooperativas específicas

Es evidente que no se nace sabiendo trabajar cooperativamente. Y que las habilidades de cooperación son numerosas. De ahí la insistencia en las necesidades enseñar y entrenar a los estudiantes en las diversas y múltiples competencias para el aprendizaje y trabajo cooperativo.

c. Organizar tareas complejas

Para dar a todos los miembros de un grupo la oportunidad de aprender y de contribuir al trabajo grupal, el profesor debe

plantear tareas complejas que requieran multiplicidad de habilidades.

d. Dar a cada miembro del grupo el rol o tarea a desempeñar

La autonomía del grupo requiere que el profesor prepare para cada uno de los grupos las instrucciones relativas a la tarea, explicita las normas de comportamiento cooperativo, distribuya los roles a desempeñar en el grupo y organice el trabajo de modo que el grupo deba interactuar cooperativamente para llevarlo a término.

e. Evaluar y optimizar el trabajo de grupo

El seguimiento y la evaluación de cómo se ha preparado la tarea, cómo los alumnos en cada grupo han procedido, qué procesos se han desarrollado y qué conductas se han observado son muy importantes para mejorar el aprendizaje cooperativo en sucesivas sesiones. Se puede realizar por medio de cuestionarios, observaciones directas, registros, etc.

Las actividades propuestas en el aula deben exigir la cooperación de los miembros de grupo sin necesidad de que trabajen físicamente juntas. En efecto, los miembros pueden trabajar en algunos momentos solos, en otros en parejas o juntos, pero en grupos pequeños, distribuyéndose las tareas y la responsabilidad o llevándolas a término juntamente, ayudando al vecino o no, según los objetivos que el profesor intente conseguir.

Existen algunas estrategias conocidas que pueden utilizarse

con todos los estudiantes para aprender contenidos (tales como ciencias, matemáticas, estudios sociales, lengua y literatura, e idiomas extranjeros).

Sin embargo, estas estrategias son particularmente provechosas para que los estudiantes aprendan a interiorizar y razonar los contenidos al mismo tiempo. La mayoría de estas estrategias son especialmente efectivas en equipos de no más de cuatro integrantes.

## 2.4 Los círculos de calidad

La idea básica de los Círculos de Calidad consiste en crear conciencia de calidad y productividad en todos y cada uno de los miembros de una organización, a través del trabajo en equipo y el intercambio de experiencias y conocimientos, así como el apoyo recíproco. Todo ello, para el estudio y resolución de problemas que afecten el adecuado desempeño y la calidad de un área de trabajo, proponiendo ideas y alternativas con un enfoque de mejora continua.



Fig. 10





Fig. 11

Las definiciones siguientes son expuestas en el libro de Phillip C. Thompson, *Círculos de Calidad, ¿Como hacer que funcionen?*, y se refieren a las distintas maneras como se define el concepto en el texto:

a.- Un **Círculo de Calidad** es un pequeño grupo de personas que se reúnen voluntariamente y en forma periódica, para detectar, analizar y buscar soluciones a los problemas que se suscitan en su área de trabajo. Un **Círculo de Calidad** está formado por pequeños grupos de empleados que se reúnen e intervienen a intervalos fijos con su dirigente, para identificar y solucionar problemas relacionados con sus labores cotidianas.

b.- Un **Círculo de Calidad** está integrado por un reducido número de empleados de la misma área de trabajo y su supervisor,

que se reúnen voluntaria y regularmente para estudiar técnicas de mejoramiento de control de calidad y de productividad, con el fin de aplicarlas en la identificación y solución de dificultades relacionadas con problemas vinculados a sus trabajos.

c.- El Círculo de Calidad es un grupo pequeño que desarrolla actividades de control de calidad voluntariamente dentro de un mismo taller. Este pequeño grupo lleva a cabo continuamente, como parte de las actividades de control de calidad en toda la empresa, autodesarrollo y desarrollo, mutuo control y mejoramiento dentro del taller, utilizando técnicas de control de calidad con participación de todos los miembros.

“Grupo natural de trabajo, conformado por empleados de una misma institución o empresa que realizan tareas similares y que voluntariamente se reúnen con regularidad, en horas de trabajo, para identificar las causas de los problemas de sus trabajos y proponer soluciones a la gerencia”.

## **2.5 Los círculos de estudio**

El método de círculos de estudio es un método idóneo para la educación. Permite dar a un gran número de miembros de base una formación básica. El método consiste en formar un grupo de trabajo de entre 4 y 12 compañeros de trabajo, que se reunirán de manera informal durante algunas sesiones. El grupo puede reunirse en cualquier lugar, sugiero dentro del establecimiento educativo.

El líder de un círculo de estudio es un miembro del grupo, en condiciones de igualdad con los demás. No debe necesariamente tener conocimientos especializados. Su papel será animar al grupo y crear las condiciones para que todos puedan aprender compartiendo sus experiencias y conocimientos. El líder no es un maestro. A la diferencia del sistema tradicional de educación, en la que el profesor inculca sus conocimientos a los alumnos, el método de círculos de estudio es un foro de discusión basado en los conocimientos y experiencias de los miembros del grupo.

Para implicar al miembro activamente y brindarle la oportunidad de influir en la actividad del grupo, el líder deberá aplicar métodos activos de enseñanza. Los métodos deben facilitar el proceso de enseñanza, de forma que el participante pueda obtener información, reflexionar sobre ella y recordar las ideas formuladas. En este manual encontrará usted indicaciones al respecto.

Los círculos de estudio son un instrumento sumamente eficaz en la que disminuyen el aislamiento de un estudiante de esta modalidad, al permitirle confrontar opiniones con otros participantes, enriqueciendo su proceso de aprendizaje y crecimiento personal.

Los círculos de estudio se constituyen en grupos los cuales pueden llegar a ser de hasta diez personas, puesto que si es muy numeroso el conjunto de integrantes no se logra el desenvolvimiento que se espera; este grupo se puede reunir a discutir determinados temas en el momento que más le convenga, efectuando cada uno de los integrantes diversos aportes que podrán ser valiosos para sus compañeros.



## Referencias

- Aldeas Infantiles SOS Ecuador (2020). Sitio web Programa Portoviejo. Recuperado de: <https://www.aldeasinfantiles.org.ec/conocenos/aldeas-en-ecuador/aldeas-en-manabi>
- Apraez, G. E. (2015). Factores de riesgo de abuso sexual infantil. Revista. Instituto Nacional de Medicina Legal, Cali, Colombia, 2(1), 87-94. doi: <http://dx.doi.org/10.16925/cf.v3i1.1179>
- Arnet, J. (2004). Adolescencia emergente. México.
- Bardi, L. (2012). Identidad sexual proceso de definición en la adolescencia. México.
- Barrios, M. I., & Frías, M. (2016). Factores que influyen en el desarrollo y rendimiento escolar de los jóvenes de bachillerato. Revista Colombiana de psicología, 25 (1), 63-82. doi:<http://dx.doi.org/10.15446/rcp.v25n1.46921>
- Borras, T. (2014). Adolescencia: definición, vulnerabilidad y oportunidad. Honduras: Vol. 18 N. 1. Recuperado de: [http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1560-43812014000100002&script=sci\\_arttext&tlng=pt](http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1560-43812014000100002&script=sci_arttext&tlng=pt).
- Borstein, J. (2002). Padres construyendo adolescentes. Riobamba.
- Cabanillas, C. (2016). Influencia de la violencia intrafamiliar en el rendimiento académico en adolescentes. Nicaragua.
- Cantón C. D., & Cortés, M. R. (2015). Consecuencias del abuso sexual infantil: una revisión de las variables intervinientes. Anales de Psicología, 31 (2), 607-614 doi:<http://dx.doi.org/10.6018/analesps.31.2.180771>
- Clavijio, A. (2006). Crisis, Familia y Psicoterapia. Cuba.

- Código Orgánico Integral Penal Ecuatoriano (COIP). (2014). Art 512, 506, 170, 171. Asamblea Nacional, Registro Oficial N° 180, 1-144.
- Crouter, B. (2002). trastornos en adolescentes a causa del contexto familiar. Bucaramanga.
- Deambrosio, M., Vázquez, M. G., Arán-Filippetti, V., & Román, F. (2018). Efectos del Maltrato en la Neurocognición. Un Estudio en Niños Maltratados Institucionalizados y no Institucionalizados. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 16(1), 239-253. doi:doi:10.11600/1692715x.16114
- Domínguez, A. L., Monsalve, L. C., & Cifuentes, M. S. (2018). Caracterización de los casos de violencia sexual atendidos en dos instituciones prestadoras de servicios de salud del municipio de Palmira, Colombia. *Revista Médica Risaralda*, 23 (1): 10 - 13.
- Egelan, L. (2004). Apego en la niñez, adolescencia. Madrid.
- Erazo, O. (2012). El rendimiento académico un fenómeno de múltiples relaciones y complejidades. *Revista Vanguardia Psicológica*, 2 (2), 144-173.
- Fernández, L., Benavent, S., & Benavente, B. (2010). ¡Estela grita muy fuerte!. Programa de prevención del abuso sexual infantil. Editorial Fineo.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia UNICEF (2014). Eliminar la violencia contra los niños y niñas: seis estrategias para la acción, 2-67 Sitio web
- Fontarig, R. R., Lahoz, V. P., & Rodríguez, R. G. (2018). El abuso

- sexual infantil: Revista prismasocial, 23 (4) 1 46-65.
- Franco, A., & Ramírez, L. (2016). Abuso sexual infantil: perspectiva clínica y dilemas ético legales. Revista Colombiana de Psiquiatría, 45(1), 51-58. doi:<http://dx.doi.org/10.1016/j.rcp.2015.07.003>
- Galeano, C. S., & Varas, P. T. (2018). Violencia contra niños y adolescentes ejercida por cuidadores. Revista. Informes Psicológicos, 18(1),13-34. doi: <http://dx.doi.org/10.18566/infpsic.v18n1a01>
- Graells, D. P. (7 de agosto de 2011). Recuperado el 16 de octubre de 2012, de [www.peremarques.net/actodid.htm](http://www.peremarques.net/actodid.htm)
- Guerra, A. F., Figueredo, S. A., Castro, M. A., Lalam, J. J., & Sevilla, D. V. (2017). El método Clínico: Perspectivas actuales. Revista Bionatura, 1 (2)1, 1-6. DOI. 10.21931/RB/2017.02.01.8
- Guerra, C., & Arredondo, V. (2016). Investigación sobre psicoterapia en abuso sexual infantil: ¿Una tarea pendiente en Chile? Revista. Summa Psicológica UST, 2 (14)1, 1-227. doi:doi:10.18774/summa
- Hall, S. (1890). la adolescencia y el desarrollo evolutivo. España.
- Hernández, F. B. (2010). Metodología de la investigación. Madrid.
- Hernández, G. C., Roa-Torres, S., & Cifuentes, M. S. (2017). Caracterización de los casos de abuso sexual valorados en los servicios de urgencias y consulta externa de una institución hospitalaria de primer nivel en el Departamento del Cauca, 2007 - 2015. Instituto Colombiano de Bienestar Familiar ICBF, 19(2):226-236. doi:DOI: <http://dx.doi.org/10.22267/rus.171902.85>

- Ibañez, C. (2017). Claves psicopatológicas de las conductas autoagresivas en la adolescencia. España: vol, 4 N. 1. recuperado de: <http://www.revistapcna.com/sites/default/files/16-07.pdf>
- INEC. (2014). Proyecciones de Población. Observatorio Social del Ecuador “La niñez y adolescencia en el Ecuador contemporáneo: alcances y brechas en el ejercicio de derechos”. Ecuador.
- Integral para la prevención de la Violencia. Ejecutivo, Informe comisionado por la Oficina de Ecuador del Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), Ministerio de Educación de Ecuador, Sitio web. Recuperado de: [https://www.unicef.org/ecuador/media/3816/file/Ecuador\\_Mineduc\\_prevenccion\\_contexto\\_educativo.pdf.pdf](https://www.unicef.org/ecuador/media/3816/file/Ecuador_Mineduc_prevenccion_contexto_educativo.pdf.pdf).
- Jensen. (2008). Adolescencia y adultez emergente un enfoque cultural. México.
- La promoción de los aprendizajes. (2010). Colección-Programa de Mejora de la Calidad, 9-10.
- Laursen, A. C. (2004). riesgos psicosociales durante la adolescencia. Canadá.
- Linton, C. (1992). la familia en su entorno familiar. Colombia.
- López, C. G., & Lefèvre, F. (2019). Descubrimiento del abuso sexual del niño: revelación o silencio. Revista Cubana de Salud Pública, 45(1)3, 1 - 18
- Losada, A. V., & Jursza, I. R. (2019). Abuso sexual infantil y dinámica familiar. Revista Electrónica de Psicología Iztacala, 22, (3),1-26.



- maeck, B., & paul, W. (2010). factores que generan trastorno en la adolescencia .
- Martínez, M. I. (2018). Violencia y abuso sexual en la niñez y la adolescencia. *Revista. Sugía*, 7 (1), 12-72 doi:10.1542/peds.2008-3053. 7.
- Matos, A. (2015). Comportamiento de algunos factores de riesgo del intento suicida en adolescente. Perú: vol. 37.
- Mendieta, J. E., & Dueñas, K. I. (2019). Un acercamiento al abuso sexual infantil. La pornografía. *Revista. Polo del conocimiento*, 34 (4), 192-207,. doi:DOI: 10.23857/pc.v4i6.1006
- Ministerio de Educación de Ecuador. (2018). Plan Integral para la prevención de la violencia contra la niñez y adolescencia y de promoción de parentalidades positivas. Sitio web. Quito. Acuerdo Nro. MINEDUC-MINEDUC-2019-00005-A Recuperado de: <https://www.inclusion.gob.ec/wp-content/uploads/2018/05/2018.05.10-Plan-Nacional-Violencia-NNA>.
- Morelato, G., Giménez, S., Vitaliti, J. M., Casari, L., & Georgina Soria. (2015). Análisis de factores protectores en el abordaje del maltrato infantil desde la mirada clínica. *Revista. Enseñanza e Investigación en psicología*, 20 (1), 88-95. doi:http://dx.doi.org/10.5093/in2012a17
- Muereta, M. (2015). *Psicología de la violencia: causas, prevención y afrontamiento*. Chile: Manual moderno.
- Navas, M. J. (2014). Abuso sexual en menores de edad: Generalidades, consecuencias y prevención. *Medicina Legal de Costa Rica*, 2 (31) 1, 57-69.

- Oizerovich, S, & Perrotta (2018) Abusos sexuales y embarazo forzado en la niñez y adolescencia. Buenos Aires. Informes Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia 1(2), 1- 60.
- Oliva , A. (2006). Relaciones familiares y desarrollo adolescente. Redalyc, 2006, 37(3). Pp: 209-223. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/html/970/97012834001/>
- OMS. (2017). Desarrollo del adolescente, Salud de la madre, el recién nacido, del niño y del adolescente. Revista Organización Mundial de la Salud. Recuperado de: [http://www.who.int/maternal\\_child\\_adolescent/topics/adolescence/dev/es/](http://www.who.int/maternal_child_adolescent/topics/adolescence/dev/es/)
- Oneto Fernando. (2001). Proyecto Convivencia. Argentina.
- Ontiveros, D., & Prats, A. J. (2011). Clima de aula. México.
- ONU. (2014). La situación demográfica en el mundo. Nueva York.
- Ospina, J. G. (2019). Abuso Sexual Infantil: estrategia de intervención desde los modelos de prevención. Revista Mexicana Medicina Forense, 4(2),75-90.
- Pacheco, T. (23 de Feb de 2010). LA GESTIÓN PEDAGÓGICA DESDE LA PERSPECTIVA DE ORGANIZACIÓN DE EDUCACIÓN. Recuperado el 21 de septiembre de 2012, de Google: [http://www.anuies.mx/servicios/p\\_anuies/publicaciones/revsup/res078/txt7.htm](http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/res078/txt7.htm)
- Pereda, N., & Sicilia, L. (2017). Reacciones sociales ante la revelación de abuso sexual infantil y malestar psicológico en mujeres víctimas. Revista. Science Direct, 1 (26)3, 131-138. doi:<https://doi.org/10.1016/j.psi.2017.02.002>

- Pérez, A., Molina, B. L., & Sufrate, M. T. (2011). El papel del maestro y la escuela en la protección infantil. Detección de casos y notificación de los servicios de protección infantil en la Rioja. *Revista. Contextos educativos*. 14 (1), 85-99
- Pérez, M. (2013). control de sustancias y estupefacientes. Organización Del Consejo Nacional De Control De Sustancias Estupefacientes Y Psicotrópicas . Guayaquil.
- Pino-Domínguez, A. L., Lilia, C. M., & Mercedes, S. C. (2018). Caracterización de los casos de violencia sexual atendidos en dos instituciones prestadoras de servicios de salud del municipio de Palmira-Valle Del Cauca, Colombia. *Revista Médica Risaralda*, 24 (1), 10 - 13. doi:<http://dx.doi.org/10.22517/25395203.14941>
- Pive, P. (2020). La educación como factor protector de niños, niñas y adolescentes. *Revista. SUGIA*, 2 (7), 3 -94. doi: 10.1177/1524838014521500
- Psicología, Q. d. (2014). Terapia sistémica y violencia familiar: una experiencia de investigación e intervención. España: Vol, 16 N. 2.
- Quiroz, F. S., & Mendoza, A. L. (2016). La agenda pendiente de la educación inicial y preescolar en México: *Revista. sexualidad integral. Educación*, 25(49), 143-160 doi:<http://dx.doi.org/10.18800/educacion.201602.008>
- Riveros, E. (2010). La promoción de los aprendizajes. Colección Programa de mejora de la Calidad de la Educación, 9-10.
- Rodríguez, M. (2017). Talleres de orientación para la preparación de la familia en la prevención de los trastornos de conducta.

- Colombia : Ciencia y Futuro V. 7 N. 2.
- Sacristán, M. F., Ducuara, B. A., & Prieto, D. L. (2019). Características psicosociales del agresor sexual infantil. *Revista. Universidad Cooperativa de Colombia*, 6(1),9–60 doi:<https://dx.doi.org/10.1590/1984-6487.sess.2018.28.03>
- Saldaña, C. (2001). Tratamientos psicológicos eficaces para trastorno de comportamiento alimentario. España. Recuperado de: <http://www.psicothema.com/pdf/461.pdf>
- Sierra, G. S., & Torres, M. C. (2018). Desafíos del sistema educativo frente al abuso sexual en la infancia. *Revista UNICEN*, 1 (1) 30, 1 - 35. DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB30-262>
- Solazabal, J. (2013). *psiquis y adolescencia*. Madrid.
- Tenti Fanfani Emilio. (1996). *Aportes para un modelo de Código de Convivencia*. Argentina.
- Unicef. (2016). *Adolescencia, una etapa fundamental*. Recuperado de: [https://www.unicef.org/ecuador/pub\\_adolescence\\_sp.pdf](https://www.unicef.org/ecuador/pub_adolescence_sp.pdf)
- Vargas, L. D. (2012). *Proyectos de Investigación II*. Loja: EDILOJA Cía.Ltda.
- Vega, I. G., & Ayerbe, A. A. (2012). La violencia contra niños y niñas: un problema global de abordaje local, mediante la IAP. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2(3), 261-272. doi:DOI:10.11600/1692715x.11117170812
- Velázquez, M. V., Guzmán, G. D., & Villanueva, L. G. (2013). Abuso sexual infantil. Técnicas básicas para su atención. *Revista. Reflexiones*, 92 (1), 131-139.
- Vélez, C. M. (2016). *Evaluación de un Programa de Promoción de*

- Conductas de Autoprotección para la Prevención del Abuso Sexual, Medellín, Colombia. Revista. Médica. Risaralda.21(1):3-8  
DOI: <http://dx.doi.org/10.22517/25395203.8855>
- Verano, G. (2012). Guía para padres y madres. Chile.
- Villalba, A. A., & Mateos, R. M. (2017). Revisión de la neuropsicología del maltrato infantil: la neurobiología y el perfil neuropsicológico de las víctimas de abusos en la infancia. Revista. Psicología Educativa 2(23), 81-88. doi:<https://doi.org/10.1016/j.pse.2017.05.006>
- Villamarín, G. E. (2015). Factores de riesgo de abuso sexual infantil. Revista. Instituto Nacional de Medicina Legal, Cali, Colombia, 2(1), 87- 94. doi: <http://dx.doi.org/10.16925/cf.v3i1.1179>
- Villanueva, S. D. (2005). Factores protectores en la prevención del abuso sexual infantil. Revista Liberabit, 11(1), 19-24
- Yaksic, N. E. (2018). Informe ejecutivo sobre Bases conceptuales para el desarrollo de un Plan





Todos los derechos reservados  
Se prohíbe la reproducción total o parcial de esta obra  
sin la autorización de su autor o editor

2022

ISBN: 978-9942-827-77-7



9789942827777



**Uleam**  
UNIVERSIDAD LAICA  
ELOY ALFARO DE MANABÍ